Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9170501
Centre d'intérêt : 320

Demers, Roger J.

Formation des enseignants et changement planifié / par Roger J. Demers.
-- Hull : R. J. Demers, 1991.
[ix], 118 f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Résumé : f. [vi]. "Rapport de recherche présenté comme exigence partielle dans le cadre de la maîtrise en éducation Université du Québec à Hull". Bibliogr. : f. [71]-73.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Perfectionnement des enseignants * Programme de perfectionnement * Elaboration de programmes * Participation des enseignants * Primaire (Ordre d'enseignement)

Ce document constitue le rapport d'une recherche-action visant à élaborer et à mettre en application un programme de perfectionnement professionnel destiné à des enseignants de l'élémentaire en vue de renouveler la pédagogie conformément aux politiques du MEQ, en vigueur depuis 1976. Le modèle de changement planifié guide l'ensemble de la démarche. Ce processus de changement exigeant du temps (de 3 à 5 ans), la recherche se limite aux deux premières phases du modèle soit la phase d'adoption et une partie de la phase de mise en oeuvre du programme de formation. Ce modèle de changement planifié implique une participation active des enseignants à l'adoption et à la mise en oeuvre du programme. Ce dernier veut permettre aux participants, entre autres : d'identifier les valeurs véhiculées par les directives ministérielles; de se situer sur le plan des valeurs en rapport avec les politiques du ministère et les valeurs du milieu; d'échanger sur les besoins de formation et les moyens d'y satisfaire en vue de créer un consensus; d'élaborer un programme de formation en cours d'emploi qui réponde aux exigences du conseil scolaire, du MEQ et aux besoins personnels identifiés par les personnes concernées; et, enfin, de poursuivre leur perfectionnement professionnel selon le programme qu'ils se sont tracé et d'en expérimenter les habiletés acquises.

Type de document :

9788

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A HULL

FORMATION DES ENSEIGNANTS
ET
CHANGEMENT PLANIFIÉ

RAPPORT DE RECHERCHE
PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE
PARTIELLE DANS LE CADRE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

ROGER J. DEMERS

TUTEUR

STEEN B. ESBENSEN

HULL, QUÉBEC, MARS 1991

DÉDICACE

Aux élèves de la paternelle (classe de 1985-1986) qui ont provoqué le goût de passer à l'action dans la recherche de l'excellence pédagogique.

REMERCIEMENTS

L'énergie investie dans ce travail et les études qui l'ont précédé, prend sa source dans le support que nous ont accordé plusieurs personnes.

Nous aimerions tout d'abord souligner la contribution de Monsieur Steen B. Esbensen qui, en tant que tuteur nous a prodigué ses nombreux conseils et observations tout au long du programme de maîtrise jusqu'à la rédaction finale de ce rapport.

De même, la présence constante de Messieurs Georges Goulet et André Dolbec, responsables du programme et professeurs qui, par leur dynamisme et leur disponibilité, nous ont permis de garder l'enthousiasme nécessaire pour mener à terme un projet aussi complexe.

Nos remerciements s'adressent aussi aux différents intervenants du Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton. Merci aux surintendants successifs, Messieurs Courval Courchesne et Jacques Gibeault, au directeur du Service à l'enseignante et à l'enseignant, Monsieur Ronald Tourigny ainsi qu'à Madame Anita Robert pour sa précieuse collaboration au traitement de texte et à la mise en page des différentes versions de ce document.

Un merci tout particulier s'adresse aux collègues de travail sans qui, rien de ce qui suit n'eut été possible. Mesdames Fernande Bisaillon, Pauline Levac-Ranger et Diane Roy furent des collaboratrices loyales et généreuses dans leur contribution à la mise en oeuvre du programme de formation en cours d'emploi issu de ce projet de recherche.

Enfin, et non les moindres, mes plus sincères remerciements s'adressent à mon épouse Lucille Ouellette ainsi qu'à mes fils Nicolas et Alexandre pour la patience et les nombreuses heures de négligence à leur endroit depuis l'automne 1986, alors que le programme de maîtrise occupa mes loisirs et mes pensées plus que tout autre objet.

AVERTISSEMENT

L'usage exclusif du masculin est purement grammatical et sans préjudice. Il n'a pour but que d'alléger la lecture du texte.

TABLE DES MATIERES

Dédicace iii

Remerciements iv

Abrégé vi

Table des matières vii

Liste des tableaux viii

Liste des ANNEXES ix

Introduction 1

1 CHAPITRE PREMIER: LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Contexte historique 2
1.2 Vision du monde 3
1.3 Objet de recherche 5
1.4 Objectifs de recherche 6
1.5 Objectifs du programme de formation 7
1.6 Limite de la recherche 8

CHAPITRE DEUX: LE CADRE THÉORIQUE

2.1 Préambule 10
2.2 Type de recherche 12
2.3 Modèle de changement planifié 18
2.4 Modèle de formation 23
2.5 Modèle de recherche 26

CHAPITRE TROIS: LA MÉTHODOLOGIE

3.1 Le modèle de changement planifié 29
3.2 La phase I L'ADOPTION 32
3.3 La phase II MISE EN OEUVRE 32
3.4 Le modèle de résolution de problème 35
3.5 Les processus de groupes 36

CHAPITRE QUATRE: DESCRIPTION DE LA RECHERCHE

4.0 Dynamique des interventions 38
4.1 Les facteurs liés à l'adoption 44
4.2 Les facteurs liés à la mise en oeuvre 52
4.3 Conclusions générales 65

BIBLIOGRAPHIE 71

APPENDICE (ANNEXES) 74

LISTE DES TABLEAUX

2.2.1 Types de recherche 14

2.2.2 Typologie de la recherche-action (Dubost) 16

2.2.3 Typologie des recherches-actions (Gauthier) 17

2.3.1 Le modèle de changement planifié (Fullan) 22

2.4.1 Follow Through Training 24

2.5.1 Modèle de recherche 27

3.1.1 Le modèle de changement planifié (Fullan) 31

3.2.1 Les facteurs liés à l'adoption 32

3.3.1 Les facteurs reliés à la mise en oeuvre 33

4.0.1 Résolution de problème / changement planifié 39

4.0.2 Taux de croissance des intervenants 42

4.1.1 Les facteurs liés à l'adoption 45

4.2.1 Les facteurs liés à la mise en oeuvre (Fullan) (version 1982) 52

LISTE DES ANNEXES

		PAGE
A	Les buts de l'éducation en Ontario	74
B	Orientations pédagogiques	77
C	Documents du Ministère de l'Éducation	79
D	Le Conseil scolaire	89
E	Résumé du plan quinquennal	91
F	Processus de résolution de problème	94
G	Grille de définition de problématique	96
H	Approches au changement	105
I	Stratégies de changement	107
J	Principes de changement	109
K	Lettre du directeur régional	112
L	Critères pour le choix des praticiens-ressources	115

INTRODUCTION

La mise en oeuvre des programmes pose depuis longtemps un défi aux intervenants en éducation. Le phénomène du changement planifié, étudié depuis les trente dernières années commence à produire ses fruits et nous permet de mieux comprendre les échecs et les réussites vécues dans le domaine, entre les années cinquante et quatre-vingt plus particulièrement.

Parallèlement, la formation initiale et le perfectionnement en cours d'emploi chez les enseignants ont peu connu le questionnement et le renouveau jusqu'à tout récemment. Les découvertes sur les styles d'apprentissages, les types d'intelligence et la structure du cerveau ont remis en question des notions aussi fermement établies que celles d'enseignement, d'apprentissage ou de formation, qu'elle soit initiale ou en cours d'emploi. En effet, on parle maintenant de perfectionnement continu et d'éducation permanente.

L'auteur du présent rapport de recherche se propose de décrire comment, à partir des plus récentes recherches en éducation, particulièrement en changement planifié, il fut possible d'élaborer un modèle de recherche original, selon lequel des enseignants ont pu participer à l'élaboration et à la mise en oeuvre d'un programme de perfectionnement en cours d'emploi qui réponde à la fois à leurs besoins ainsi qu'aux directives du ministère.

ABRÉGÉ

Le document qui suit constitue le rapport d'une recherche-action qui visait à élaborer et mettre en oeuvre un programme de perfectionnement professionnel destiné à des enseignants de l'élémentaire en vue de renouveler la pédagogie conformément aux politiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario depuis 1976.

Le chapitre premier présente le contexte historique de la problématique, les objectifs de recherche et les objectifs de formation du programme. Les limites de la recherche y sont précisées en fonction du modèle de changement planifié qui a guidé l'ensemble de notre démarche.

Le second chapitre présente les principaux auteurs retenus pour délimiter notre cadre théorique. Nous y avons identifié puis décrit le type de recherche retenu pour ensuite exposer le processus qui nous a mené au choix du modèle de changement planifié que nous avons retenu. Ce chapitre présente succinctement, les modèles de formation majeurs desquels nous nous sommes inspirés au cours de la mise en oeuvre du programme. Le modèle original de notre recherche y est enfin exposé comme une synthèse, l'esprit qui doit guider l'utilisation des divers modèles étudiés dans le cadre théorique.

Le troisième chapitre présente le modèle de changement planifié que nous avons retenu pour méthodologie. Nous en faisons une présentation générale tout en nous attardant plus spécifiquement sur les deux premières phases du modèle qui recoupent les limites de notre recherche. Y est exposée une série de facteurs dont chacune traite d'un ensemble de variables qui interviennent lors d'un processus de changement planifié. Nous terminons ce chapitre en décrivant certaines techniques que nous avons utilisées lors de la mise en oeuvre.

Le dernier chapitre propose une analyse des facteurs identifiés dans notre méthodologie en fonction des différentes étapes de la réalisation de notre projet tout en identifiant certains gestes qu'ils nous ont amené à poser. Nous concluons ce chapitre et le rapport par certaines découvertes qui démontrent la pertinence de la méthodologie que nous avons retenue et la cohésion qui existe entre le traitement des variables reliées aux facteurs et les résultats que nous sommes en droit d'attendre du projet dans son ensemble. Nous terminons enfin par l'énoncé de quelques implications théoriques et pratiques qui devraient permettre d'optimaliser l'atteinte des objectifs visés si l'on veut bien en tenir compte dans l'opérationalisation future du programme découlant de ce projet de recherche.

CHAPITRE I

Ce premier chapitre présente le contexte historique de la problématique telle que perçue par l'auteur depuis ses débuts dans la profession mais surtout depuis les cinq dernières années. Appuyé sur une vision du monde succinctement présentée, il identifie le type de recherche adopté pour solutionner la problématique.

Les objectifs de la recherche y sont présentés, accompagnés des objectifs de formation proposés pour le programme de perfectionnement offert aux enseignants impliqués dans le projet.

Les limites de la recherche sont enfin précisées en fonction du modèle de changement planifié qui sert de trame au modèle de recherche et à l'ensemble de la démarche.

1.1 CONTEXTE HISTORIQUE

Bien que le souci de rester en contact étroit avec la réalité des élèves qui nous furent confiés au cours des dix-huit dernières années fut une priorité constante, jamais n'a-t-il pris autant d'importance que depuis les années scolaires 85-86 et 86-87.

En effet, comme titulaire d'une "paternelle"* au cours de ces deux années scolaires, nous avons réalisé avec une acuité nouvelle l'importance d'offrir un environnement éducatif qui tienne compte des besoins des écoliers.

---

*"paternelle": dérivé de maternelle qui correspond à une prématernelle au Québec. Dans le système Ontarien, Maternelle (4 ans), Jardin (5 ans) et Première année (6 ans), etc.

Notre affectation à ce degré coïncide avec l'adoption d'une politique provinciale visant à implanter des stratégies nouvelles tirées de la pédagogie ouverte. Désormais, l'emphase serait mise sur le processus d'apprentissage tout autant que sur le contenu. À travers une contribution supérieure de l'enfant, on viserait à augmenter chez ce dernier la connaissance et l'estime de soi par le développement de l'autonomie, de la créativité et des habiletés de résolution de problèmes. Ceci, afin de permettre que chacun puisse répondre adéquatement à ses propres besoins dans un avenir dont on ignore présentement la réalité et de nombreux paramètres.

Notre expérience personnelle nous permet effectivement de constater que les valeurs véhiculées par une pédagogie plus ouverte correspond mieux aux besoins des enfants et à ceux des parents (deux années en «paternelle»). Cette affirmation avait déjà été faite par le Ministère de l'éducation de l'Ontario MEO dans le Rapport de l'étude sur les premières années de la formation (1985).

1.2. VISION DU MONDE

Cette expérience au cycle préparatoire venait donc confirmer ma vision de la personne humaine comme étant un être en devenir constant, chacune évoluant à son propre rythme, selon les goûts et les intérêts que ses interactions avec son environnement auront suscité en elle.

L'actualisation du potentiel de chaque personne est donc dépendante des multiples rapports qui s'exercent entre l'individu et son milieu familial, sa communauté, son environnement physique et psychologique et, en même temps, sous la gouverne d'un libre-arbitre individuel qui tend à se raffiner de plus en plus au contact des expériences vécues.

Le système scolaire compte parmi l'une des institutions dont le rôle est primordial (après la famille) face au développement individuel de chacun des bénéficiaires qui y évoluent. Comme intervenant dans ce système, notre rôle nous impose donc d'agir avec la souplesse nécessaire pour répondre aux besoins des élèves, en fonction du contexte réel dans lequel ils évoluent. Ceci à la lumière des plus récentes découvertes et applications pédgogiques.

Il va sans dire que nous adhérons totalement aux buts de l'éducation en Ontario tels qu'énoncés par le MEO (ANNEXE A). Nous abondons de plus avec Leithwood (1986) lorsqu'il analyse ces mêmes buts pour en dégager les orientations pédagogiques qu'ils impliquent pour l'enseignant (ANNEXE B). L'un de ces courants ou orientations pédagogiques rejoint ce que nous nommons des pédagogies nouvelles. Elles se caractérisent en particulier par leur ouverture:
ouverture sur le plan des contenus, sur le plan du processus, sur le plan des produits, tous découlant d'une contribution accrue de la part de l'élève.

Ces pédagogies favorisent l'apprentissage plutôt que l'enseignement, la découverte plutôt que la transmission et l'individualisation plutôt que la standardisation. C'est donc dans ce

contexte que nous avons entrepris de nous perfectionner par le programme de Maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) dispensé à Hull, afin de mieux répondre aux besoins des enfants et des parents en donnant suite aux politiques du M.E.Q. exprimées dans les documents officiels que sont Les années de formation (1973). La formation aux cycles primaire et moyen (1976) ainsi que de nombreux documents d'appui qui y font suite (ANNEXE C).

1.3 OBJET DE RECHERCHE

Nous avons donc établi comme objet de recherche l'élaboration conjointe, avec les enseignants impliqués dans le projet, d'un programme de formation en cours d'emploi, en vue d'implanter des pédagogies nouvelles dans les classes de la maternelle à la sixième année d'un conseil scolaire de la région de la capitale nationale (ANNEXE D).

A titre de titulaire de classe puis, d'enseignant affecté au Service des programmes comme responsable de l'animation pédagogique à l'intérieur d'un réseau de praticiens-ressources, nous avons obtenu en 1988 le mandat de réaliser ce projet sous la forme d'une recherche-action. La démarche caractéristique de la recherche-action que nous prévoyons mettre en oeuvre sera examinée au chapitre description de la recherche (IV).

1.4 OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les objectifs suivants avaient été énoncés dans le projet déposé en décembre 1987 et ont été maintenus. Ils s'énonçaient comme suit:

1.4.1 Permettre aux enseignants de participer à toutes les étapes du processus de changement planifié tels qu'identifiés par M.G. Fullan et P. Park (1981), soit l'adoption, la mise en oeuvre, l'institutionnalisation et "l'évaluation" des conséquences.

1.4.2 Permettre aux enseignants de prendre en charge leur formation continue en fonction de leurs besoins propres.

1.4.3 Permettre aux enseignants de se familiariser avec la recherche en éducation afin d'en discuter avec les collègues.

1.4.4 Permettre aux enseignants de développer des réseaux d'échange et de collaboration professionnelle à l'intérieur des familles d'écoles du conseil.

L'atteinte de ces objectifs devait se réaliser à travers des objectifs de formation rattachés au programme de perfectionnement découlant du projet de recherche. Ces objectifs s'énonçaient comme suit:

1.5 OBJECTIFS DU PROGRAMME DE FORMATION

Le programme de formation en cours d'emploi destiné aux praticiens-ressources veut permettre aux participants:

1.5.1 d'identifier les valeurs véhiculées par les directives ministérielles inscrites dans Les années de formation et La formation aux cycles primaire et moyen.

1.5.2 de se situer sur le plan des valeurs en rapport avec les politiques du ministère et les valeurs du milieu.

1.5.3 d'explorer les domaines d'activité nécessitant un perfectionnement spécifique et d'en fixer soi-même les priorités.

1.5.4 d'échanger sur les besoins de formation et les moyens d'y satisfaire en vue de créer un consensus.

1.5.5 d'explorer les divers moyens de répondre aux besoins de perfectionnement, d'en énumérer et d'en choisir un certain nombre susceptible de faire partie d'un programme de perfectionnement permettant un choix personnalisé, significatif et ouvert.

1.5.6 d'élaborer un programme de formation en cours d'emploi qui réponde aux exigences du conseil scolaire, du MEO et aux besoins personnels identifiés par les personnes concernées.

1.5.7 de poursuivre leur perfectionnement professionnel selon le programme qu'ils se sont tracés et d'en expérimenter les habiletés acquises selon le modèle de Bruce Joyce et Beverley Showers (1980).

1.5.8 de participer à l'évaluation globale du programme de formation en vue de l'ajuster, à la lumière de l'expérience.

1.6 LIMITES DE LA RECHERCHE

Comme le précise Fullan (1982), le processus de changement planifié est un phénomène qui exige du temps (de trois à cinq ans) si l'on veut que ses effets se manifestent dans l'institution qui l'entreprend. La recherche se limite donc aux deux premières phases du modèle de changement planifié proposé par Fullan & Park (1981) soit la phase d'adoption et une partie de la phase de mise en oeuvre du programme de formation. Les phases d'institutionnalisation et de conséquences seront poursuivies en dehors des limites de cette recherche.

Ces limites sont imposées par l'importance que ces deux premières phases exigent en terme de temps dans l'ensemble du processus. Le modèle de Fullan & Park (1981) se caractérise entre autre par l'importance particulière accordée à la mise en oeuvre de tout changement planifié, du fait qu'elle implique une participation active de tous les systèmes impliqués dans le processus éducatif. Que ce soit au niveau provincial, au niveau des administrateurs locaux, des

conseillers pédagogiques ou des personnes à la direction des écoles et de leur personnel. Enfin, les limites de temps imposées par le programme de maîtrise lui-même, ainsi que les contraintes du plan quinquennal et la restructuration des conseils francophones en un conseil scolaire homogène ne me permettent pas d'envisager l'inclusion des deux dernières phases du modèle Fullan à Park (1981) dans la recherche.

Nous avons vu dans ce chapitre par quelle conjoncture nous avons été amenés à nous impliquer dans un renouveau pédagogique qui venait à point nommé, confirmer une vision du monde qui s'était précisée tout au long de notre expérience personnelle et professionnelle. Nous avons identifié les principaux textes officiels et les principales recherches qui nous ont mis sur la piste d'une situation problématique.

La naissance du projet de recherche, le choix du type de recherche, l'énoncé des objectifs et les limites y ont été précisés. Nous allons maintenant aborder le cadre théorique qui sous-tend les actions que nous avons posées tout au long de la mise en oeuvre du projet de recherche.

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente les principaux auteurs retenus parmi les nombreux autres consultés, pour délimiter le cadre théorique qui a sous-tendu cette recherche.

Le type de recherche adopté est décrit puis identifié à la lumière des discussions de différents auteurs.

Nous exposons ensuite le processus qui engendra le choix du modèle de changement planifié que nous avons retenu ainsi que les raisons majeures de ce choix.

Nous présentons brièvement les modèles de formation majeurs qui ont guidé notre action au cours de la mise en oeuvre du programme, maintenant en route pour sa quatrième année consécutive.

Le modèle original de recherche est enfin exposé. Il se veut un résumé de l'esprit qui doit guider l'utilisation des divers modèles cités plus haut, tout au long de notre projet et en dehors des limites de la recherche.

2.1 PRÉAMBULE

L'introduction de pédagogies nouvelles dans les classes de maternelles à la sixième année* d'un conseil scolaire dont la clientèle dépasse les 6,000 élèves implique un changement d'envergure. La structure décentralisée du système d'éducation en Ontario laisse aux conseils scolaires locaux toute la latitude nécessaire

---

*Au moment de déposer ce mémoire, nous apprenons que le projet s'est étendu aux cycles intermédiaire (7e à 8e) et secondaire (9, 10, 11, 12 et CPO).

pour faire adopter les politiques locales de mise en oeuvre des politiques élaborées par le ministère. Il s'en suit donc une diversité d'application entre les conseils scolaires d'une même région au niveau de la quantité et de l'originalité des services à offrir, tant à la clientèle étudiante qu'à la population enseignante.

Dans ce contexte, notre employeur, un conseil scolaire dynamique et en pleine expansion depuis vingt ans, s'est doté en 1985, d'un plan quinquennal de mise en oeuvre des programmes aux cycles primaire et moyen, par lequel il entendait donner suite de manière originale, aux politiques du MEO énoncées dans Les années de formation (1975).

Ce document interne constituait donc une contingence majeure, tant sur le plan de la problématique que sur le plan de l'échéancier à rencontrer. L'objet de notre recherche consistait donc à développer le programme de perfectionnement professionnel qui se trouvait au stade embryonnaire dans le plan quinquennal (ANNEXE E), et de lui donner vie en l'appliquant auprès d'un certain nombre d'enseignants impliqués dans les divers niveaux d'enseignement du conseil.

Ces circonstances expliquent le contexte qui nous a orienté vers un type de recherche qui puisse concilier aussi bien la découverte de connaissances que l'action nécessaire à la réalisation du plan quinquennal.

2.2 TYPE DE RECHERCHE

Il nous apparut dès lors évident que nous devions nous tourner vers la recherche-action. Ce type de recherche est le plus apte à répondre à nos besoins pour plusieurs raisons. Haseley la définit comme une intervention à échelle réduite dans l'organisation quotidienne pour en étudier les effets. Ce qui la rend situationnelle, collaborative, participative et auto-évaluative (Cohen & Manion 1985:208).

Notre problématique évoluant autour du changement et de l'adoption d'innovations, ce type d'activité correspond bien, selon Cohen & Manion (1985) aux genres de programmes auxquels s'adresse la recherche-action. Ces auteurs identifient cinq grands buts de la recherche-action en éducation dont l'un rejoint directement la mission que nous nous sommes fixée soit: C'est un moyen d'introduire des approches aditionnelles et innovatrices au processus enseignement/ apprentissage dans un réseau qui, normalement, résiste à l'innovation et au changement (Cohen & Manion 1985:211).

Parmi les caractéristiques principales, retenons celles qui s'appliquent à notre contexte et disons qu'elles se distinguent par une procédure situationnelle conçue pour solutionner les problèmes issus de situations concrètes et que contrairement aux autres types de recherche, on ne cherche pas à isoler des variables pour en étudier le comportement hors du contexte qui les engendre. De plus, et ceci correspond aux contingences du plan quinquennal, les résultats sont

immédiatement réutilisés comme données de recherche et éléments de résolution de problème (Cohen & Manion 1985:216).

Notons enfin que nos visées sur les modifications de la pratique pédagogique, l'interaction souhaitée entre les enseignants, la flexibilité et l'adaptabilité sont autant de qualités nécessaires à la méthodologie susceptible de permettre le changement désiré, et ces qualités sont aussi identifiées comme propres à la recherche-action.

Terminons cette description en précisant quelques situations où les méthodes de la recherche-action sont les plus appropriées:

1) ***méthodes d'enseignement*** - tenter de remplacer les méthodes de transmission par la découverte personnelle;
2) ***stratégies d'apprentissage*** - poursuivre l'intégration des apprentissages plutôt que l'étude de sujets morcelés dans différentes matières;
3) ***procédures d'évaluation*** - améliorer le processus d'évaluation formative pour atteindre par exemple les
4) ***attitudes et les valeurs:*** *à véhiculer auprès des intervenants d'un système*
5) ***perfectionnement professionnel*** - *améliorer les habiletés d'enseignement, développer des méthodes nouvelles et variés d'apprentissage, augmenter la capacité d'analyse, accroître sa conscience personnelle;*
6) ***supervision et contrôle*** - adoption et utilisation de techniques de modification de comportement;
7) ***administration*** - augmenter l'efficacité de certains aspects de l'administration de l'école (Cohen & Manion 1985:217)

Cette description appuie d'autant plus notre choix que chacun des domaines identifiés peut devenir un centre d'intérêt potentiel. En effet, l'ouverture du programme permettra à chacun des intéressés de se développer en fonction de ses besoins propres et de ses intérêts personnels.

La recherche-action rejoint, selon Bogden et Bicklen (1982), les rangs de la recherche qualitative. Ces auteurs tracent une typologie en fonction de l'utilisateur, du but de la recherche et du mode de présentation (Goyette, Lessard-Hébert, 1987:30).

Tableau 2.2.1

TABLEAU 3

Types de recherche qualitative appliquée en éducation, selon Bogdan et Biklen (1982)
Traduction de Gabriel Goyette et Michelle Lessard-Hébert

Le type de recherche	L'utilisateur de la recherche	Le but de la recherche	Le mode de présentation
Évaluative	Le commanditaire	Décrire ou évaluer un programme d'action en éducation	Rapport écrit
Pédagogique	Le praticien	Promouvoir le perfectionnement professionnel	Programme de perfectionnement Atelier Curriculum
Recherche-action	Des groupes sociaux	Promouvoir des changements sociaux en éducation	Dépliant publicitaire Conférence de presse Témoignage Émission de télévision Sociodrame Rapport

Si l'on se réfère à cette dernière typologie de la recherche qualitative, notre recherche possèdera donc les attributs de la recherche pédagogique.

De son côté, Dubost (1984) classe la recherche-action en huit catégories selon l'importance accordée à l'aspect recherche, à celui ou à ceux qui dirigent l'action, et enfin, selon le ***trait-d'union***,

c'est à dire le rapport des agents à l'action. Comme on peut le remarquer à la page suivante, le type de recherche qui se rapproche le plus de notre problématique correspond à celui dont l'aspect recherche consiste en une "étude diagnostique de besoins", production d'objectifs pour stimuler des actions novatrices ... etc., telle que décrite au no 4 du tableau 2.2.2 de la page suivante.

Tableau 2.2.2

Typologie de la recherche-action, selon J. Dubost (1984, p. 16)

«Recherche»?	Production de connaissances scientifiques (épreuve d'hypothèses explicatives)	Production de connaissances scientifiques (observation d'un système ou d'un acteur en situation)	Étude de variables d'action et de leurs effets, évaluation de politiques	Études diagnostiques, «de besoins», production d'objectifs pour stimuler des actions novatrices (élaboration de politiques)	«Advocacy planning», interventions militantes	«Analyse institutionnelle»	«Expérience de vie», «expérimentations sociales» (au sens politique du terme)	«Analyse sociale»
«Actions»? ensemble d'opérations planifiées, non planifiées au départ, dégagées en cours de route et/ou subies: provocations, «actions-analyseurs» surprenant dans le dispositif	1 par le chercheur	2 par les acteurs en interaction	3 par le décideur	4 par interactions entre chercheur-décideur-groupes concernés	5 ID (ou par interactions chercheurs-groupes)	6 par l'intervenant, par des participants	7 par le groupe seul	8 par les règles de la méthode
«Fruit d'analyse»? rapport des agents à l'action	... dans le champ de la recherche (théorique)		action instrumentale ... dans le champ de la pratique			... dans le champ de l'analyse	action expressive dans le champ de la pratique	pas d'action (autre que l'analyse du sens des actions et des conduites)
R. A.:	*stratégie de recherche*		*stratégie d'action* (adaptatrice ou contestataire)			*stratégie d'analyse* (critique)	*conduite globale* (stratégie)	*stratégie d'analyse* (élucidante)

Goyette, Lessard-Hebert (1987:75)

Selon Gauthier (1984), les types de recherche-action, aussi au nombre de huit, sont déterminés par les différentes combinaisons possibles entre la "Finalité", l'"Initiation" et la "Forme".

Tableau 2.2.3

Cornette Lecavalier-Hébert (1987:77)

Typologie des recherches-actions, selon B. Gauthier

Finalités	Initiation	Forme	Type
-	•	•	Récupérative
-	•	-	Intégrative
-	-	•	Évaluative
-	-	-	Appliquée
•	•	•	Conscientisante
•	•	-	Intégrale
•	-	•	Distante
•	-	-	Militante

Finalités : (-) adaptation ; (•) transformation
Initiation : (-) chercheur ; (•) acteurs
Forme : (-) est l'action ; (•) porte sur l'action

Selon cette typologie, notre recherche serait de type intégrative puisqu'elle tend vers une finalité d'adaptation, qu'elle est initiée par les acteurs et enfin, qu'elle se manifeste par l'action, soit la mise en oeuvre d'un programme de perfectionnement professionnel.

Il se dégage donc de ces quelques observations qu'il est difficile de préciser a priori, le type de recherche-action que nous nous proposons de réaliser. Comme l'une des richesses de ce genre de recherche est de posséder la souplesse nécessaire pour s'adapter aux situations évolutives d'un milieu réel, il devient plus facile de la

catégoriser a posteriori, alors que toutes les données sont connues et peuvent être analysées et comparées avec celles d'autres recherches du même genre.

Pour l'instant, contentons-nous donc de dire que notre recherche pourrait être à la fois de type ***pédagogique***, ***étude diagnostique***,ou encore ***intégrative***.

2.3 MODELE DE CHANGEMENT PLANIFIÉ

La fonction de formation étant l'un des aspects primordiaux de notre recherche et de l'action qui en découle, nous avons donc choisi de l'envisager sous l'angle du changement planifié. Le changement visé passe ici par un processus de changement individuel, puis graduellement collectif.

Comme le précise Fullan (1982:38), c'est au niveau personnel que le changement s'effectue ou non. Le changement sera donc envisagé comme un processus continu et non comme un événement qui doit s'accomplir à un moment précis dans le temps.

2.3.1 DÉFINITION DU CHANGEMENT

Nous définirons donc le changement comme le proposent Fullan et Park (1981:12).

> "c'est la modification d'une pratique existante par l'adoption d'une pratique nouvelle ou révisée qui peut mettre en jeu le matériel d'apprentissage, les techniques d'enseignement et les valeurs profondes en vue d'atteindre les objectifs d'apprentissage souhaités pour les élèves".

Afin de situer le choix de notre modèle de changement planifié, examinons ce que les auteurs retenus nous ont aidé à clarifier dans ce domaine.

Crowfoot et Chester (1976:196-197) identifient trois approches au changement, en fonction des réponses obtenues à quatre questions de base sur la société, les individus ou le changement lui-même.

Le tableau de l'ANNEXE H énonce ces questions et les trois approches possibles selon les réponses que l'on donne.

La lecture du Rapport sur les premières années de la formation (1985) et les observations obtenues en tant qu'enseignant dans notre conseil scolaire nous portent à interpréter le changement sous l'angle "political".

Bennis et al (1976) ont de leur côté identifié trois grandes familles de stratégies de changement planifié et les ont situées dans une perspective historique selon les auteurs les plus éminents qui les prônent. Le tableau de l'ANNEXE I présente ces trois grandes familles de stratégies.

Compte tenu du modèle de changement retenu ainsi que des modèles de formation qui ont inspiré notre action, mais surtout, à cause de notre définition du changement, et de la mission que nous nous sommes fixée, les stratégies les plus susceptibles de répondre à nos besoins se situent dans la famille "Normative - rééducative". On y décèle, en particulier, la recherche-action et une référence à Kurt Lewin.

Selon d'autres critères, Savoie-Zajc (1987:72-73) identifie elle aussi trois approches au changement.

> " 1) Equilibrium (...) importance is placed on systematic regulation. Emphasis is placed upon the maintenance of system equilibrium.
>
> 2) Evolutionary (...) change occurs through the passage of successive pred-termined stages. Change is gradual. Adaptation mechanisms within the system undergoing change allows for its passage from one stage to another.
>
> 3) Political (...) change occurs as a result of confrontation between conflict groups. Importance is placed on negociation as a way for conflict groups to solve their problems. Real, more lasting change occurs at the policy planning".

Nous envisageons ici aussi le changement selon l'approche dite "Political" principalement à cause du fait que l'adoption du plan quinquennal constitue le résultat d'une négociation qui résulte des démarches entre le palier administratif et le palier politique du conseil scolaire. De même, nous voulons tenir compte des intérêts des enseignants en tant que praticiens face aux changements proposés par l'administration, au nom des élus du conseil scolaire. Ces derniers, soit n'ont jamais vécu le quotidien de la salle de classe, soit s'en sont éloignés depuis un certain temps. Nous avons donc dû négocier les conditions générales du perfectionnement offert à ces praticiens de la profession.

Savoie-Zajc (1987:330) identifie ensuite trois grandes familles de modèles selon lesquels ils peuvent être classés.

Le modèle que nous avons retenu appartient à la famille "Interaction-centered". Ces modèles

> "envisagent le changement comme un phénomène complexe qui doit être appréhendé de manière systématique et globale.
> Les interelations entre des systèmes sont définies

> et s'ajustent simultanément selon les modifications apportées aux configurations des systèmes en présence. Préoccupés par l'établissement de configurations systémiques, les modèles de cette famille peuvent servir de cadre permettant d'adopter des étapes de changement de façon plus souple que ceux de la famille "Goal-centered".

Notre choix du modèle de Michael Fullan et Paul Park (1981) découle donc d'une analyse de nombreux modèles de changement planifié en éducation (plus de quatre-vingt auteurs différents) répertoriés par Mme Lorraine Savoie-Zajc (1987) professeur à l'U.Q.A.H.

Notre choix est justifié par deux raisons principales. Sur le plan théorique, il possède les qualités intrinsèques qui, selon les critères d'un bon modèle établis par L. Savoie-Zajc, correspondent au modèle idéal avec celui de Bhola (1965).

Sur le plan pratique, le modèle de Fullan et Park est l'un des plus répandus. En effet, ces chercheurs sont parmi les plus impliqués au MEO et au MCU (Ministère des Collèges et Universités) en Ontario. M. Fullan fut particulièrement responsable de plusieurs recherches confiées à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO). Ses recherches sont à la base de documents de soutien en planification et mise en oeuvre des programmes à travers la province.

Illustré en quatre phases, le modèle insiste plus particulièrement sur la mise en oeuvre qui, selon les recherches, est la phase déterminante quant au succès ou à l'échec des tentatives de changement en éducation. Le modèle s'articule autour des quatre phases suivantes.

Tableau 2.3.1

Trad. R.D. (Fullan 1982:40)

Fullan & Park ont identifié dix principes de changement qui doivent être respectés si l'on veut procéder à une mise en oeuvre efficace du programme scolaire. En explorant les différentes phases du modèle, les auteurs ont identifié des principes de base (ANNEXE J) ainsi que de nombreux facteurs qui influencent directement la mise en oeuvre et sur lesquels nous reviendrons aux chapitres III et IV du présent rapport.

Savoie-Zajc décrit le modèle de Fullan (1982) comme

> "an organic type of conceptual model of planned change. The model represents an open system, receiving information from the surrounding school community and various levels of organisation (...). The importance of feedback is stressed in the model as Fullan identifies "intense interaction and communication" as significant process factor". Fullan's perspective of change is a political one which is concerned with negociation (...). Fullan recognises that the conflict generated by different subjective meanings is a fundamental factor in successfull change" (Savoie-Zajc 1987:226).

Il adopte une approche holistique du changement et y intègre la théorie des systèmes. Le modèle, selon Savoie-Zajc (1987:226) propose trois perspectives de mise en oeuvre qui ont chacune des caractéristiques distinctes: la perspective programmation, adaptative et évolutionniste. Dans la première, l'évaluation se fait en fonction des objectifs préalablement spécifiés. Dans la seconde, l'évaluation

doit se faire en terme d'indices de mise en oeuvre. Dans la dernière, elle se fait en fonction de la phase qui vient d'être traversée.

La perspective que nous retenons est dite "adaptative" en ce sens que pendant la recherche, diverses stratégies seront explorées par les praticiens-ressources. Ces stratégies modifieront leur gestuelle pédagogique jusqu'à une parfaite congruence entre la personnalité de chacun et les prescriptions ministérielles identifiées dans les documents d'appui aux enseignants. Cette perspective permet d'envisager l'atteinte des objectifs du MEO tout en respectant le rythme et la personnalité de chaque enseignant.

2.4 MODELE DE FORMATION

Le dernier modèle auquel nous nous attardons pour appuyer notre démarche concerne la formation.

Joyce (1972) analyse un nombre important de familles de modèles pédagogiques qui vont du **modèle inductif** dont Hilda Taba est la principale théoricienne jusqu'au modèle du conditionnement opérant de Skinner, en passant par le modèle développemental de Piaget ou le modèle non-directif de Rogers.

Les modèles présentés sont analysés en fonction de la classe et d'élèves qui se situent soit au primaire et au secondaire plutôt que d'adultes qui sont en perfectionnement professionnel. Le modèle non-directif de Rogers a toutefois retenu notre attention. Il s'agit d'un modèle centré sur la personne, où "Emphasis on building capacity for self instruction and through this, personnal development in terms of

self understanding, self-discovery and self-concept" sont des caractéristiques qui correspondent globalement à la mission que nous visons ultimement. Les principes fondamentaux de ce modèle furent retenus. En ce sens, l'équipe de recherche a fait le maximum d'efforts pour entretenir un climat de confiance mutuelle vis-à-vis chacun des intervenants dans le projet. Les participants ont ensuite été invités tant à titre individuel que collectivement, à identifier et à poursuivre leurs objectifs de formation ainsi qu'à proposer et participer à l'élaboration des activités d'apprentissage qui en ont émergé. Les structures externes étaient minimales et correspondaient aux besoins des participants.

Deux autres modèles ont attiré notre attention. Le premier, "Follow through training" de Jane A. Stalling (1969) et le second, "Improving inservice training: the message of research", de Bruce Joyce et Beverly Showers (1980), sont des modèles qui correspondent exactement au genre d'activités auxquelles notre mandat correspond.

Le premier, publié dans "Curriculum Inquiry" est défini par l'auteur dans les termes suivants (Stalling fév. 1970).

Tableau 2.4.1

Definition of Follow Through Training

Follow Through Training Is	Follow Through Training Is Not
- a continuous developmental process refining and learning by experience	- a short-term, one-shot experience

- teaching adults with the same principles you expect them to use in working with children, e.g., "practing what you preach"	- inconsistency between theory and practice
- retraining and relearning (sometimes unlearning past teaching habits)	- simply adding new skills onto the set of skills teachers already have
- changing the way people relate to each other and work together in a school system	- changing only the behavior of isolated persons in separate classrooms
- responsive, active and initiating such as demonstration, observation, practice	- passive listening, e.g., lectures to groups
- two-way interaction of teaching and learning roles	- one-way communication - trainer to trainee
- concrete, relevant and keyed to specific training needs	- abstract or theoretical discussions without concrete applications
- integrated with processes of monitoring, evaluation and creation of materials	- a separate process of creating materials, monitoring and evaluating

---

Le second, publié dans "Educational Leadership" (fév.1980) se dégage d'une recension des recherches en perfectionnement professionnel chez les enseignants. Les auteurs y affirment que 1) la très grande majorité des enseignants réussissent à acquérir les habiletés nécessaires pour augmenter leurs compétences, et que 2) pour réussir, les enseignants ont besoin de retrouver certaines conditions qui ne font pas toujours partie des programmes de perfectionnement. Enfin 3) ces conditions de base sont identifiées.

Le modèle qui se dégage de plus de 200 études de cas, s'articule autour de cinq composantes majeures: (Joyce & Showers 1980)

1. Presentation of theory or description of skill or theory
2. Modeling or demonstration of skills or models of teaching
3. Practice in simulated and classroom settings
4. Structured and open-ended feedback (provision for information about performance)
5. Coaching for application (hands-on, in-classroom assistance with the transfer of skills and strategies to the classroom).

Ces modèles, sans chercher à en appliquer un seul intégralement, seront adaptés en dehors des limites de la recherche selon les besoins de la cause et serviront de guides pour orienter la formation des enseignants qui participent au réseau de praticiens-ressources.

La philosophie, les principes et les composantes qui les caractérisent, en font des outils qui correspondent tout à fait aux objectifs que nous nous sommes fixés.

2.3 LE MODELE DE RECHERCHE

Les assises de ce cadre théorique nous amènent donc, d'une part, à formuler un modèle de recherche original qui nous fournira la souplesse nécessaire pour y insérer des procédures selon les phases du modèle de Fullan et de procéder, d'autre part, à la formation à la lumière des modèles identifiés plus haut.

Les composantes de Recherche et croissance personnelle, Participation et implication et enfin de Consensus réfèrent à la méthodologie et évoquent l'esprit et le climat que nous voulons favoriser et maintenir à toutes les étapes de la formation.

L'action concertée et le perfectionnement visant à l'introduction

des pédagogies nouvelles seront d'abord issus des interactions au sein du groupe puis, graduellement structurés pour en arriver à une spécification progressive en vue de répondre aux objectifs personnels de perfectionnement par des activités ouvertes d'apprentissage.

MODELE ORIGINAL DE NOTRE RECHERCHE

Tableau 2.5.1

C'est à ces étapes que seront introduites les procédures de mise en oeuvre du modèle de Fullan et les principes et stratégies de formation tirés de nos modèles de référence.

Ce modèle de recherche découle comme nous l'avons vu dans ce chapitre, du type de recherche pour lequel nous avons opté, compte tenu des contraintes qui nous furent imposées par l'adoption d'un Plan quinquennal de mise en oeuvre et de suivi des programmes par notre conseil scolaire.

La définition de Haseley (1972) sur la recherche-action et l'analyse de Cohen et Manion (1980) ont confirmé l'À-propos de notre choix, étant donné la situation contextuelle dans laquelle nous vivons. Nous avons alors voulu construire un modèle original. Ce modèle devait permettre l'utilisation d'un modèle de changement planifié (Fullan et Park, 1981) et des modèles de formation (Rogers, Stalling et Joyce et Showers) de manière à nous accorder toute la souplesse nécessaire pour atteindre notre but: l'introduction des pédagogies nouvelles dans les classes de maternelle à la sixième année.

Nous verrons dans le prochain chapitre la méthodologie et les principaux outils que nous avons planifiés pour réaliser notre projet.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente le modèle de changement planifié de Fullan et Park (1981). Cet outil nous a été des plus utile pour la présente recherche.

Nous présentons une description générale du modèle de changement planifié en nous attardant plus spécifiquement sur les deux premières phases du modèle. Elles constituent en effet les limites de notre recherche. Nous y exposons une série de facteurs dont chacun peut constituer un ensemble de variables qui interviennent lors d'un processus de changement planifié.

Nous présentons ensuite l'utilisation que nous avons faite du processus de résolution de problème de Dolbec/Goulet (1982) afin d'identifier les besoins d'apprentissage/perfectionnement des enseignants participant au projet.

3.1 LE MODELE DE CHANGEMENT PLANIFIÉ

Michael Fullan précise que son modèle de changement planifié sous sa plus simple expression peut être représenté en quatre phases: l'adoption, la mise en oeuvre, l'institutionnalisation et les conséquences. Les trois premières phases sont généralement reconnues par l'ensemble des chercheurs dans le domaine.

La phase I du modèle l'adoption est constituée de l'ensemble des démarches qui mènent et incluent la décision de procéder à un changement.

La phase II, la mise en oeuvre, comprend l'ensemble des démarches et du processus menant à la première utilisation de l'innovation ou du changement proposé. Cette phase englobe une période de temps qui peut varier de deux à trois ans, selon l'ampleur et la complexité du changement proposé. Elle inclut les premières mises à l'essai, les expériences d'opérationalisation d'une idée ou d'un programme.

La phase III, l'institutionnalisation, représente la période où l'innovation s'incruste dans la culture du milieu et devient partie intégrante du système qui l'a adoptée. C'est aussi pendant cette période que le changement peut être écarté soit délibérément, suite à une décision, ou encore à cause de l'usure. Une phase IV, conséquences, est ajoutée pour donner une vision plus complète du processus de changement planifié. Cette phase représente la période où l'on peut constater les effets ou les résultats de l'intervention à laquelle on s'est adonné sur une période de temps qui peut varier de deux à cinq ans, car comme le dit l'auteur "even moderately complex changes take from three to five years" (Fullan 1982:41).

Cette description ne représente qu'un bref résumé d'un processus beaucoup plus détaillé et enchevêtré, car de nombreux facteurs opèrent à chacune des phases. De plus, comme l'indiquent les vecteurs bidirectionnels entre chacune des phases, ce processus n'est pas linéaire. Des événements, des décisions qui se produisent à une phase du processus peuvent modifier des décisions prises précédemment et ainsi exercer un effet sur l'ensemble du processus.

Tableau 3.1.1

Un schéma simplifié du processus de changement

Trad. R.D. (Fullan 1982:40)

Un ensemble de variables qui n'est pas défini dans ce schéma concerne l'étendue du changement ainsi que la question de savoir qui est à l'origine du changement, qui est responsable de l'élaboration.

Le schéma n'expose pas d'échéancier qu'il soit total ou relié à chacune des phases. Cependant, il faut souligner que la phase initiale peut prendre plus d'une année sans tenir compte de la planification et des prises de décisions nécessaires et préalables à la mise en oeuvre proprement dite. La seule phase de mise en oeuvre peut facilement durer deux ans ou plus. Enfin, les résultats peuvent être évalués à relativement court terme, mais si l'on souhaite obtenir des indices sérieux de changement, il importe de laisser au processus le temps nécessaire pour une mise en oeuvre complète. De plus, une simple évaluation des résultats ne saurait donner un juste aperçu du changement proposé. Pour que l'évaluation soit utile, elle doit fournir de l'information sur le processus de mise en oeuvre lui-même comme moyen d'atteindre les résultats escomptés.

3.2 LA PHASE I "L'ADOPTION"

Un ensemble de dix facteurs qui influencent le processus d'adoption et résume les nombreuses observations recueillies dans la littérature récente nous est présenté par Fullan.

Tableau 3.2.1

Facteurs associés à l'Adoption

1. Existence et qualité de l'innovation
2. Accès à l'information
3. Appui de l'administration centrale
4. Exigences et intérêt des enseignants
5. Les conseillers et les agents de changement
6. Exigences/support/apathie/opposition de la collectivité
7. Disponibilité de financement de l'état
8. Nouvelles lois ou politiques
9. Climat d'incitation à la résolution de problèmes
10. Invitation bureaucratique à l'adoption

Trad. R.D. (Fullan 1982:42)

Ces facteurs, selon qu'ils seront présents ou absents, ou encore selon qu'ils se combineront de diverses manières, auront un impact important sur le processus d'adoption et même dans certains cas sur le processus de mise en oeuvre.

3.3 LA PHASE II "MISE EN OEUVRE"

Cette phase se définit comme un processus d'opérationalisation d'un concept, d'une idée, d'un programme ou d'un ensemble d'activités étrangers aux destinataires. Ce changement peut être recherché ou imposé, clairement défini et détaillé ou élaboré et adopté

progressivement à l'usage, prévu uniformément pour tous les usagers ou délibérément conçu de façon à répondre aux besoins tels qu'ils sont perçus ou tels que la situation le commande. Liés à ces diverses natures du changement, les auteurs (Fullan et Park 1981:36) identifient douze facteurs qui exercent une influence importante sur le processus de mise en oeuvre. (Voir tableau 3.2 sur la page suivante)

Tableau 3.3.1

Fullan & Park (1981:36)

Facteurs qui influent sur la mise en oeuvre du changement

A. Facteurs inhérents au changement lui-même

1. Nécessité du changement proposé
2. Clarté du changement proposé
3. Existence et qualité du matériel d'appui

B. Facteurs à l'échelon du conseil scolaire

4. Expériences passées
5. Attentes et formation des directeurs d'écoles
6. Participation des enseignants et perfectionnement professionnel (aide technique, formation en cours d'emploi)
7. Appui du conseil et de la collectivité
8. Echéancier réaliste et contrôle suivi
9. Surcharge de travail

C. Facteurs à l'échelon de l'école

10. Rôle du directeur d'école
11. Rôle et interaction des enseignants

D. Facteurs extérieurs

12. Rôle du ministère de l'Éducation et des divers organismes d'éducation

Cette liste fut prolongée à quinze dans une version ultérieure (1982) mais les facteurs ajoutés concernent plutôt des précisions que des ajouts complètement neufs. Ainsi, parmi les facteurs inhérents au changement, l'auteur ajoute celui de la complexité du changement proposé. Aux deux facteurs identifiés à l'échelon de l'école, il ajoute un facteur lié aux caractéristiques et orientations des enseignants. Enfin, le dernier facteur est divisé en deux: rôle du ministère de l'Éducation et assistance externe.

Ces deux ensembles de facteurs impliqués dans le processus du changement planifié constituent des références précieuses auxquelles nous nous sommes attardés. Elles ont effectivement inspiré des décisions et des actions qui se sont manifestées tout au long de notre projet. Fullan (1982:325) fournit de plus de nombreuses "Guide-lines for change" qui sont autant de balises utiles à la mise en oeuvre d'un projet comme le nôtre.

Nous verrons comment, dans la description de notre projet au chapitre suivant, ce modèle s'est avéré des plus pertinent tout au long de la recherche.

Pour actualiser le modèle de changement planifié, nous avons eu recours à plusieurs techniques. En voici deux catégories particulièrement fécondes: 1re la technique de résolution de problèmes nous a aidé à cerner la problématique. 2^{e} des techniques sur les processus de groupes furent également proposées afin de faciliter la communication inter-personnelle et mettre à profit la dynamique du groupe de formation. Ces techniques ont été mises à contribution lors des premiers stages de la phase II, la mise en oeuvre.

3.4 LE MODELE DE RÉSOLUTION DE PROBLEME

Nous avons retenu le modèle de résolution de problème Dolbec/Goulet (ANNEXES F et G). Ce modèle est souple, accessible, individuel et situationnel. Il s'effectue par l'interaction entre chaque participant et l'équipe de recherche tout en tenant compte des caractéristiques du groupe. C'est avant tout un processus intentionnel qui vise l'identification des besoins d'apprentissage/perfectionnement, de même qu'un processus de découverte et de croissance personnelle par l'"insight" qu'il provoque chez l'individu dans la recherche de ses besoins ressentis.

3.4.1 Démarche

A partir d'une grille de ces mêmes auteurs, modifiée selon les besoins de notre recherche, nous avons proposé cette démarche aux participants afin que chacun effectue une prise de conscience du problème: l'absence de mise en oeuvre des politiques du MEO. Tout en consultant les références et les nombreux documents ministériels (ANNEXE C) soumis dans le cadre des discussions de groupes et présentations, les participants ont eu l'occasion de tracer leur propre diagnostic quant au cheminement à parcourir pour arriver à identifier les "imaginables, le praticable et le délibéré" (Dolbec/Goulet ANNEXE F).

Il est évident que pour le processus de résolution de problème, le même principe d'interaction réciproque entre les étapes s'applique

et que l'action a pu commencer à se produire dans la classe avant que le processus ne soit entièrement complété et avant que le programme de formation ne soit entièrement défini.

Nous croyons, selon une hypothèse non formulée, que chaque participant identifie des besoins de formation/perfectionnement relativement semblables malgré le cheminement très personnalisé que permettent le processus de résolution de problème et les discussions/échanges entretenues autour des sujets de préoccupation auxquels les enseignants sont confrontés quotidiennement.

3.5 LES PROCESSUS DE GROUPES

Comme nous avions décidé d'accorder une attention particulière à l'un des facteurs identifiés par Fullan comme influant sur le processus d'adoption et par ricochet sur la mise en oeuvre, soit le "No 4 **Exigences et/ou support des enseignants** (Tableau 3.2.1 p.34), nous avons voulu faciliter l'adoption du projet en faisant en sorte que l'"input" des participants soit maximal. Pour y arriver, nous avons donc débuté la formation par des sessions axées autour des processus de groupes tel qu'identifiés par une approche gestalto-humaniste dont les auteurs principaux sont Joseph Zinker (1981) et Polster, Irwing et Polster Miriam (1983). L'ensemble des techniques que nous avons utilisées furent expérimentées par l'auteur dans le cadre d'un cours en résidence.

Les participants ont donc été sensibilisés aux techniques d'animation et d'intervention dans les groupes. Une attention

particulière fut consacrée à la notion des normes à respecter dans un groupe. Des activités furent consacrées au développement d'habiletés en tant qu'aidant ou observateur ou encore à recevoir de la rétroaction en tant qu'aidé, etc.

L'équipe de recherche veillait à ce que chaque rencontre touche directement ou indirectement aux processus de groupes impliqués dans un cheminement de recherche et de croissance personnelle.

La description de la recherche fera ressortir l'utilisation que nous avons faite de la méthodologie décrite plus haut. D'autre part, nous reviendrons sur certains aspects méthodologiques dont il faudra tenir compte dans les phases II, III et IV du modèle de changement planifié de Fullan (1982) et qui sont hors des limites de notre recherche.

CHAPITRE IV

DESCRIPTION DE LA RECHERCHE

Nous examinons dans ce chapitre la dynamique des interventions dans le processus de recherche et d'action en rapport avec les six étapes du processus de résolution de problème retenu, ainsi que des deux premières phases du modèle de changement planifié de Fullan. Nous identifions ensuite les différents facteurs proposés par Fullan & Park (1981) puis révisés par Fullan en 1982 dans The Meaning of Educational Change, qui constituent les principaux éléments de notre méthodologie.

Nous présenterons ensuite dans un premier temps l'analyse des facteurs liés à l'adoption tout en décrivant certains impacts qu'ils ont eu sur la recherche et sa mise en oeuvre.

Nous décrirons dans un deuxième temps les facteurs liés à la mise en oeuvre tout en identifiant certains gestes qu'ils nous ont amené à poser afin de faire jouer ces variables en faveur de la mise en oeuvre du programme de perfectionnement professionnel qui fait l'objet de ce rapport.

En conclusion, nous voulons démontrer par certaines découvertes la pertinence de la méthodologie que nous avons retenue, la cohérence qui existe entre le traitement de ses variables et les résultats que nous sommes en droit d'attendre de cette recherche-action.

Nous tenterons enfin, par des conclusions générales de tirer des implications pratiques et théoriques qui découlent de l'adoption et de la mise en oeuvre du programme de perfectionnement professionnel que nous avons initié dans le cadre de ce projet.

4.0 DYNAMIQUE DES INTERVENTIONS DANS LE PROCESSUS DE RECHERCHE ET D'ACTION

Nous voulons ici reconstituer l'ordre d'intervention et la progression du nombre des co-chercheurs en fonction des six (6) étapes du modèle de résolution de problème Dolbec/Goulet (ANNEXE F) et des deux premières phases du modèle de changement planifié de Fullan soit:

l'adoption (et ses dix facteurs associés), et la Mise en oeuvre (et ses quinze facteurs associés). Nous aurons donc une intégration harmonieuse des six étapes de la résolution de problème et des deux phases du changement planifié contenues dans les limites de la recherche comme suit.

Tableau 4.0.1

Résolution de problème	Changement planifié
1. Le bilan	Adoption (et les 10 facteurs
2. Le conceptuel	associés, voir p. 32)
3. Les imaginables	Mise en oeuvre (et les quinze
4. Le praticable	facteurs associés, voir p. 46)
5. Le délibéré	
6. L'action	

Chez les intervenants, l'auteur du présent rapport est le seul à avoir gardé systématiquement en relation les différentes étapes des deux processus en présence. Dans le processus d'adoption, comme nous le verrons plus loin, le facteur "Invitation bureaucratique à l'adoption" fut pour une bonne part responsable de l'adoption par le conseil scolaire d'un plan quinquennal de mise en oeuvre et de suivi des programmes dans lequel notre projet de recherche n'est qu'une des composantes. Même si nous pouvons retracer l'influence ou la présence des nombreux autres facteurs liés à l'adoption, il nous apparaît nettement évident que la dialectique politique du modèle s'applique ici, compte-tenu des intérêts divergents des groupes en présence.

C'est avec la participation de Madame Fernande Bisaillon que nous avons pris conscience du problème auquel notre employeur était confronté face au perfectionnement professionnel. Après avoir soumis et reçu l'approbation de notre intention de recherche par les autorités

administratives, nous avons pu influencer le processus d'adoption par l'élaboration du projet tel qu'il fut déposé en décembre 1987. C'est en décembre 1986 que nous avions procédé au processus "diagnostic". En effet, le "bilan" de la situation problématique fut détaillé en identifiant ce qui serait souhaitable pour que les pratiques pédagogiques correspondent aux attentes du MEO telles qu'identifiées dans le rapport du ministère (MEO 1985). Ce "bilan" fut alors examiné en fonction d'un cadre "conceptuel" (chapitre II), lui-même largement implicite dans les documents ministériels, mais aussi documenté par la recherche théorique dans le domaine du changement en éducation. Et c'est à travers du "processus de diagnostic" que nous avons pu observer et mettre à profit certains facteurs liés à l'adoption. Le projet de recherche n'était pas encore déposé que le processus d'adoption était complété (adoption du plan quinquennal le 6.03.87).

Les "imaginables" furent envisagés à la lumière des démarches déjà entreprises par notre collaboratrice et conseillère pédagogique Mme Bisaillon. En effet, un mini-réseau de huit (8) personnes avait été mis sur pied pour sensibiliser un petit groupe d'enseignantes aux orientations nouvelles proposées par le MEO. C'est avec cette troisième étape du processus de résolution de problème que débutait la phase de mise en oeuvre sur le plan institutionnel.

Le "praticable" fut alors déduit à la lumière de chacune des étapes précédentes du modèle de résolution de problème. C'est à cette étape que l'équipe des co-chercheurs passa d'un duo à un trio. Mme Pauline Levac-Ranger, conseillère pédagogique au cycle moyen s'est jointe à Mme Fernande Bisaillon et à l'auteur pour retenir, comme

équipe, un concept majeur et surtout très divergent par rapport à la pratique courante. Il s'agit d'envisager le perfectionnement professionnel comme une démarche personnelle, dirigée par l'individu même, en fonction de ses besoins propres et non selon des priorités extérieures. C'est un concept qui s'apparente à une approche andragogique d'une part, et à une approche centrée sur la personne d'autre part, congruentes avec la philosophie due MEO dans ses politiques et documents de soutien.

L'accroissement du nombre de co-chercheurs s'accentue à l'étape du "délibéré". L'opérationnalisation de la stratégie retenue implique dès lors un noyau de base, le trio identifié plus haut, et une équipe d'une vingtaine de directrices et directeurs d'écoles consultés sur diverses modalités à retenir pour la sélection des candidates et candidats, des critères de sélection, de l'impact de la participation au programme sur l'évaluation du rendement et de la compétence professionnelle. La consultation fut élargie aux cadres supérieurs et la diffusion du projet fut alors entreprise auprès du personnel enseignant de chacune des écoles. Cette étape fut une période de formation mutuelle des plus enrichissante pour le trio de co-chercheurs. Elle permit la création d'un programme de perfectionnement professionnel inédit qui fut le résultat d'une "action" concertée impliquant déjà un nombre important de participants. Ce nombre allait pourtant s'accroître d'avantage avec l'inscription d'environ vingt-cinq personnes nouvelles, soit les praticiennes et praticiens-ressources qui s'engageaient, en participant au projet, à partager avec d'autres enseignants de leur école ou du conseil scolaire les découvertes et

apprentissages réalisés au réseau des praticiens-ressources. Ces enseignantes et enseignants devenaient donc des agents multiplicateurs potentiels agissant à travers une culture de collaboration professionnelle à instaurer progressivement dans les écoles et familles d'écoles.

A sa première année, le programme atteignait ainsi une trentaine de personnes. Aujourd'hui, quatre ans plus tard, il rejoint les trois cycles du primaire et de l'intermédiaire. Au total, depuis les quatre dernières années, plus d'une centaine d'enseignants ont été rejoints.

Nous pouvons résumer la progression des intervenants selon les étapes de chaque processus en présence de la façon suivante:

TABLEAU 4.0.2

ANNÉE/ MOIS	ÉTAPES DU PROCESSUS DE RÉSOLUTION DE PROBLÈME	TAUX DE CROISSANCE DES INTERVENANTS	PHASES DU PROCESSUS DE CHANGEMENT PLANIFIÉ
1986/08	1. Le bilan	1	
	2. Le conceptuel	1	Adoption
	3. Les imaginables	1	
1987/09	4. Le praticable	3	Mise en oeuvre
	5. Le délibéré	3 + 20	
1988/03	6. L'action	3 + 23	
	LIMITES DE LA RECHERCHE		
1989/09		30	
1990/09		36	
1991/09		53	INSTITUTIONNALISATION

Il apparait tout à fait légitime et naturel, dans un programme de formation mutuelle et centré sur la personne, de promouvoir l'auto-évaluation comme une composante indispensable du concept de croissance

personnelle admis comme principe de base au modèle de la recherche (p.29). En effet, tout en visant le même objectif - réaliser, une pédagogie centrée sur l'enfant, chaque participant progresse à son propre rythme et mesure ses progrès à partir de ses propres réalisations. Cet apprentissage constitue une prise de conscience de sa gestuelle pédagogique et une appropriation graduelle des fondements d'une pédagogie orientée vers la transformation intégrale de l'être. Le programme de perfectionnement professionnel initié par ce projet de recherche mène directement à la formation continue, modèle qui semble se dessiner pour les années à venir. C'est donc un cheminement qui nécessite du temps, parfois même de trois à cinq ans pour réussir à s'incruster dans la culture professionnelle de l'enseignant.

Dans l'ensemble, le processus de changement planifié que nous avons vécu au cours de la réalisation de ce projet de recherche correspond largement au modèle élaboré dans l'ouvrage de Fullan (1982). Pour nombreux qu'ils sont, les facteurs liés à l'adoption n'empêchent surtout pas cette phase de progresser rapidement. Ce qui ne facilite pas les choses, c'est que dans un seul et même processus d'adoption, plus d'une innovation sont mises de l'avant. Nous avons aussi constaté que le temps et les énergies nécessaires à une véritable mise en oeuvre ne sont pas toujours disponibles. On a tendance à escamoter des phases importantes dans la mise en oeuvre, l'institutionnalisation et même à l'évaluation.

En ce qui a trait au programme issu de notre recherche, il semble bien que la formule répond bien à un besoin ressenti chez les enseignants comme chez l'administration de notre nouveau conseil scolaire. Cette réalisation tend à démontrer que si l'on tient compte

des facteurs liés à la mise en oeuvre ainsi qu'à certains grands principes andragogiques, les chances de succès d'une entreprise de changement planifié en perfectionnement professionnel augmentent rapidement.

Nous devons cependant souligner que l'élément temps demeure fondamental, et si on néglige de respecter ses exigences, ce sont les chances d'échec qui augmentent à leur tour considérablement.

Tout ceci nous ramène à considérer les changements majeurs comme un réaménagement important de la structure cognitive, affective et comportementale de la personne impliquée dans le processus. C'est pourquoi nous croyons que la Recherche-Action est le modèle par excellence pour permettre à la pédagogie de progresser dans des avenues qui lui conviennent. Car la Recherche-Action peut gérer les contraintes de nature politique et administrative. De fait, notre projet a survécu à la création d'un nouveau conseil scolaire regroupant quatre entités distinctes depuis quatre ans. Trois responsables sont passés à l'administration et à la gestion des activités pendant la même période de temps. Le trio de base est orienté depuis déjà trois ans vers d'autres postes de responsabilité et pourtant le réseau persiste. Nous ne pouvons attribuer ce succès qu'à la combinaison des modèles de Recherche-Action et de Changement Planifié réunis dans un processus de résolution de problème.

4.1 LES FACTEURS LIÉS A L'ADOPTION

Les nombreuses recherches et études de cas qui ont précédé

l'élaboration du modèle de changement planifié que nous avons retenu ont permis aux auteurs d'identifier parmi une multitude de variables, un certain nombre de facteurs déterminants reliés à chacune des phases du modèle. Les facteurs associés à la PHASE I: Adoption, sont les suivants:

Tableau 4.1.1

Facteurs associés à l'Adoption

1. Existence et qualité de l'innovation
2. Accès à l'information
3. Appui de l'administration centrale
4. Exigences et intérêt des enseignants
5. Les conseillers et les agents de changement
6. Exigences/support/apathie/opposition de la collectivité
7. Disponibilité de financement de l'état
8. Nouvelles lois ou politiques
9. Climat d'incitation à la résolution de problèmes
10. Invitation bureaucratique à l'adoption

Trad. R.D. (Fullan 1982:42)

Ces facteurs ont été traités de façon spécifique par les différents intervenants du domaine de l'éducation qui sont reliés de près ou de loin à notre projet de recherche. Nous décrirons les individus ou les groupes d'individus impliqués selon chacune de ces variables et ferons le lien avec le projet en identifiant l'impact de chacun de ces facteurs sur la démarche que nous avons poursuivie au cours de la PHASE I: Adoption. Nous devons cependant préciser que ces facteurs seront présentés dans un ordre différent de celui proposé. Nous les analyserons plutôt selon un ordre qui correspond à la chronologie des événements qui ont mené à l'élaboration, l'adoption et la mise en oeuvre de notre projet de recherche.

4.1.1 Exigences/support/apathie/opposition de la collectivité
Nouvelles lois ou politiques

Si l'on définit la communauté comme l'ensemble des intervenants responsables de l'éducation, nous retrouvons à l'origine lointaine de notre projet de recherche un lien direct avec la publication du rapport Hall-Dennis, Vivre et apprendre (1968). La commission était chargée d'enquêter sur les buts et les objectifs de l'éducation en Ontario. Les deux cent cinquante-huit recommandations touchant l'ensemble des quatre grands domaines de problèmes examinés par la commission ont amené le MEO à élaborer un ensemble de politiques qui furent publiées en 1975 dans le document Les années de formation.

Ces politiques respectent l'esprit de la recommandation fondamentale du comité du rapport Hall-Dennis (1968:179).

> "Établir, comme principes fondamentaux gouvernant l'éducation en Ontario,
> a) l'accès équitable à des situations d'apprentissage les mieux adaptés à chacun selon ses besoins et
> b) la responsabilité aux autorités scolaires de fournir et pratiquer une pédagogie centrée sur l'enfant dans un programme qui invite à l'apprentissage par la découverte et par la recherche".
>
> Trad. R.D.

Au cours des années subséquentes, par un processus cyclique d'enquêtes, le MEO

> "trouva dans toute la province ce qu'on s'accorde à appeler des <îlots d'excellence> mais on découvrit aussi un certain nombre de problèmes. Il existait une contradiction entre la philosophie et les pratiques en cours à la maternelle et au jardin d'enfants et celles appliquées en première année, un manque d'organisation et de concertation chez les enseignants et une pénurie de programmes de formation en cours d'emploi" (c'est nous qui soulignons) (MEO 1985:9)

C'est donc suite à la publication du Rapport de l'étude sur les premières années de formation (MEQ 1985) dont l'un des objectifs visait à "confirmer la philosophie sur laquelle reposaient Les années de formation (MEQ 1977) et L'enseignement aux cycles primaire et moyen (MEQ 1978), énoncés de politique publiés par le Ministère de l'Éducation en 1977" et dont l'une des recommandations stipulait:

> "28. Que, moins d'un an après que les conseils scolaires pilotes ont terminé ces travaux, on exige que tous les conseils scolaires soumettent au Ministère de l'éducation des plans de travail. Ceux-ci nommeront leurs priorités et décriront les mesures qu'ils comptent prendre dans les cinq années suivantes pour offrir d'excellents programmes d'études dans les premières années du cycle primaire" (MEQ 1985:46)

que notre conseil scolaire adoptait le Plan quinquennal de mise en oeuvre et suivi des programmes aux cycles primaire et moyen dont est issu notre projet de recherche. L'ANNEXE B résume ce plan.

C'est donc la combinaison des conséquences reliées à ces deux facteurs identifiés par le modèle retenu qui est à l'origine de l'identification de notre problématique ainsi que l'identification des objectifs de formation tels que cités en 1.3 au premier chapitre. On remarquera en particulier qu'ils visent à satisfaire ce besoin d'organisation et de concertation cité plus haut, tout en les dépassant sur le plan de l'envergure puisque notre programme s'adresse à des enseignants de la maternelle à la sixième année. Ces objectifs visent en plus à supporter l'un des buts de l'étude sur les premières années de la formation: "confirmer la philosophie sur laquelle reposait Les années de formation".

4.1.2 Invitation bureaucratique à l'adoption
Appui de l'administration centrale

La variable "invitation bureaucratique à l'adoption" s'est appliquée directement au plan quinquennal en ce sens que le MEQ, via son directeur régional M. Jean Comtois, dans une lettre (ANNEXE K) du 17 janvier 1986, précise "Nous vous demandons de bien vouloir nous faire parvenir ... un résumé du plan à court et à moyen terme que vous avez adopté ou adopterez". La tâche d'élaboration du plan revint à M. Gurval Courchesne alors surintendant du Service des programmes. Il fut le principal défenseur du plan auprès des conseillers scolaires qui, après une présentation exhaustive de la part de M. Courchesne, fut adopté dans son ensemble, incluant les réaménagements budgétaires qu'il imposait, particulièrement au plan du perfectionnement des enseignants mais aussi sur le plan des ressources en matériel didactique.

C'est à la suite de l'adoption du plan par le conseil scolaire que l'auteur fut invité à faire partie de l'équipe du service des programmes à titre d'enseignant responsable de l'animation pédagogique. La tâche consistait à planifier l'ensemble des démarches nécessaires à l'actualisation du projet de recherche tel que présenté à l'UQAR en décembre 1987. Des principes de base qui sous-tendent les processus de mise en oeuvre efficace d'un programme identifié par Fullan & Park (1981) sont cités (ANNEXE J) par le surintendant du service des programmes comme référence lors de la présentation du plan quinquennal pour son adoption. Ces principes nous ont grandement guidés pendant l'étape de planification et de mise en oeuvre du projet.

Nous pouvons résumer l'influence de ces deux facteurs en disant

d'une part que les pressions bureaucratiques se sont faites sentir par la délégation de la responsabilité d'élaborer un plan quinquennal venant du surintendant de l'éducation au surintendant du service des programmes. La variable "appui de l'administration centrale" fut cependant plus influente en ce sens que le plan fut élaboré, endossé et défendu conjointement par l'ensemble des surintendants et adopté entièrement par les conseillers scolaires lors d'une séance extraordinaire en mars 1987, puis entériné par le conseil lors d'une séance régulière subséquente.

4.1.3 Existence et qualité de l'innovation
Accès à l'information.

Ces deux facteurs ont eu un impact déterminant sur le cadre théorique de notre projet, en particulier quant au modèle de changement planifié que nous avons retenu mais aussi quant à l'un des modèles de formation.

Comme nous l'avons cité plus haut, MM. Michael G. Fullan et Paul Park sont des chercheurs reconnus dans le domaine du changement planifié et ils ont été mandatés à plusieurs reprises pour effectuer des recherches pour le compte du MEO et du M.C.U.' dans les domaines de l'évaluation et la mise en oeuvre des programmes. Leurs résultats sont diffusés dans l'ensemble des conseils scolaires de l'Ontario et servent de modèle pour les administrations scolaires locales. Le modèle de Fullan est reconnu par les théoriciens aussi bien que par les

---

' MCU: Ministère des collèges et universités

praticiens de l'éducation en Amérique du nord. Il n'était donc pas étranger aux décideurs locaux, tant par sa réputation que par sa diffusion.

C'est aussi le cas du modèle de formation de B. Bruce Joyce et Beverley Showers (1981) dont la notoriété est venue de l'ouest des États-Unis jusqu'à nous aussi bien par les publications que par la présentation d'ateliers et de séminaires destiné aux cadres supérieurs du MEO et des conseils scolaires locaux.

Ces deux modèles ont d'ailleurs la caractéristique commune de découler directement de la recherche, c'est-à-dire qu'ils sont le produit d'une suite innombrable d'analyses et d'études de cas produits depuis les vingts dernières années.

L'innovation se trouve donc multipliée au troisième degré par i) l'utilisation d'un nouveau (1982) modèle de changement planifié, ii) l'utilisation combinée d'un modèle récent (1980) de formation et iii) d'une recherche action pour les intégrer tous deux. L'ensemble débouchant sur une mise en oeuvre du programme scolaire qui respecte mieux les politiques en vigueur au MEO présentement.

4.1.4 Climat à la résolution de problèmes
Disponibilité de financement de l'état.

Nous croyons pouvoir dire que, compte tenu de l'importance relative de notre conseil scolaire, la première variable a favorisé l'adoption de notre projet au sens où, comme le dit Fullan:

> "ont identifié d'importants besoins responsables d'une performance insatisfaisante et répondent avec enthousiasme aux opportunités (Fullan 1982:30)

Les mesures de l'administration ont réagi avec enthousiasme et célérité aux rapports et requêtes du MEQ.

Les fonds n'étant disponibles ni sur le plan fédéral ou provincial, ils ont dû proposer des réaménagements budgétaires pour financer le plan pluriannuel de mise en route et suivi des programmes aux cycles primaire et moyen.

En effet, le support accordé par le MEQ s'est plutôt traduit par une réorganisation des services et des affectations partielles et temporaires d'enseignants à titre de conseillers pédagogiques dans les bureaux régionaux du MEQ.

4.1.3 Les conseillers et agents de changement Exigences et intérêt des enseignants

Des consultants internes, à titre de conseillers pédagogiques ont, malgré l'ampleur de leurs tâches, vite réagi aux recommandations du Rapport de l'étude sur les premières années de la formation (1985) en l'étudiant à fond, d'abord, puis en sensibilisant les enseignantes visées. Ils ont, d'autre part, proposé une nouvelle actualisation du programme scolaire en maternelle, au jardin d'enfants et en première année, de façon à ce que la progression entre ces trois degrés se fasse d'une façon continue et souple. Ainsi mes deux collègues de l'équipe de recherche, Mmes Fernande Bissaillon et Pauline Levac-Ranger ont démontré un enthousiasme et un dynamisme que l'ampleur de leur tâche (excluant la recherche) eut suffi à atténuer grandement. Elles furent, avec l'auteur, des agents de changement dévouées et sensibles.

C'est d'ailleurs beaucoup grâce à elles que le projet de recherche, une fois adopté et planifié, a pu s'adresser à l'enseignant

ouvert et impatient de participer au programme. De fait, sur un ensemble de plus de trois cents enseignants, nous avons dû limiter les admissions entre un et deux enseignants par école pour l'ensemble du conseil scolaire.

D'autre part, les enseignants qui ont participé au lancement du programme ont démontré une fidélité et une loyauté indéfectible entre eux d'abord puis vis-à-vis de l'équipe de recherche.

Comme on a pu le constater, l'ensemble des facteurs identifiés par Fullan ont eu un impact particulier sur le processus d'adoption et souvent la combinaison des facteurs était très étroite. Dans ces cas, l'impact qu'ils ont produit a pu accélérer le processus d'adoption ou, à tout le moins, en faciliter le processus.

4.2 LES FACTEURS LIÉS A LA MISE EN OEUVRE

La PHASE II du modèle de changement planifié nous mène à la mise en oeuvre et à cette phase sont associés quatre groupes de facteurs au nombre de quinze selon la version (1982) du modèle.

Tableau 4.2.1

Trad. R.D. (Fullan 1982:56)

Facteurs liés à la Mise en Oeuvre

A	***Facteurs inhérents au changement***
1	Nécessité et à propos du changement
2	Clarté
3	Complexité
4	Existence et qualité du matériel d'appui
B	***Facteurs liés à l'échelon du conseil scolaire***
5	Expérience passée
6	Le processus d'adoption
7	Appui et engagement de l'administration

8 Participation au perfectionnement professionnel
9 Échéancier réaliste et contrôle suivi
10 Particularités propres au conseil scolaire

C Facteurs liés à l'échelon de l'école
11 Le style de direction
12 Relations Enseignants/enseignants
13 Spécificité et orientation pédagogique des enseignants

D Facteurs externes
14 Rôle du gouvernement
15 Ville extérieure

Comme on peut le remarquer[1], le nombre de facteurs liés à la mise en oeuvre fut quelque peu modifié entre la version 1981 et la version finale publiée en 1982. Dans les facteurs inhérents au changement lui-même, l'auteur propose de tenir compte de la complexité du changement proposé. Cet ajout, est à notre avis, d'une extrême importance et nous en avons tenu compte dans la planification du processus aussi bien que dans la planification des échéanciers.

En ce qui concerne le facteur "attentes et formation des directeurs d'école" versus "the adoption process" nous avons plutôt voulu tenir compte du premier dans notre planification du processus de mise en oeuvre, quoique le second eut son impact d'une manière indirecte, ce que nous préciserons un peu plus loin.

Pour ce qui est du facteur "surcharge de travail" qui n'apparait pas dans la deuxième version, nous en avons tenu compte d'une façon particulière dans l'organisation des sessions de formation. Enfin, comme on peut facilement le remarquer, le dernier facteur de la version 1981 fut simplement décomposé pour la version finale.

Comme ce fut le cas pour l'analyse des facteurs liés à l'adoption,

---

[1] voir chapitre III, p.33

nous analyserons ces derniers dans un ordre différent de celui qui est proposé par l'auteur pour procéder selon l'ordre dans lequel ils ont affecté la planification du processus de mise en oeuvre comprise dans les limites de notre recherche.

Le premier groupe de facteurs auquel nous nous sommes intéressés, fut celui qui concerne les caractéristiques spécifiques de notre conseil scolaire. Il importait donc de bien identifier les caractéristiques spécifiques du milieu dans lequel cette intervention allait s'opérer, afin d'adapter la méthodologie proposée par notre modèle de changement planifié.

C'est ainsi que dans une suite logique et nous dirons même concurremment, nous avons voulu tenir compte des facteurs reliés aux caractéristiques spécifiques des écoles ou groupes d'écoles d'où nous viendraient les praticiens-ressources.

C'est alors seulement que nous avons été en mesure de mettre en perspective les facteurs reliés aux caractéristiques externes ainsi que ceux inhérents au changement lui-même.

Si nous terminons la description de la recherche par ces deux groupes de facteurs, cela n'implique pas qu'ils furent moins importants ou qu'ils n'eussent d'effet qu'en tout dernier lieu. Au contraire, dans la plupart des cas, le dynamisme et les effets systémiques de chacun de ces facteurs peuvent être retracés à toutes les étapes du processus depuis le tout début.

Il ne faudra donc pas interpréter l'analyse suivante comme la seule interprétation plausible de l'effet de ces facteurs qu'ils soient liés à la mise en oeuvre ou à l'adoption.

4.2.1 *B Facteurs à l'échelon du conseil scolaire*

Le processus d'adoption
Appui et engagement de l'administration
Participation au perfectionnement professionnel
Échéancier précis et contrôle suivi
Expérience passée

Comme nous l'avons dit dans l'analyse du processus d'adoption, la réaction immédiate des administrateurs aux invitations du MEO dans l'élaboration d'un plan quinquennal et la présentation pour adoption par les conseillers scolaires s'est effectuée d'une manière enthousiaste et relativement facile entre mai 1986 et mars 1987, soit entre la demande de M. Jean Comtois (ANNEXE K) et l'adoption par le conseil des grandes lignes du plan quinquennal en réunion extraordinaire dix mois plus tard.

La conviction du surintendant adjoint au service des programmes s'est vite répandue aux membres du service. D'autant plus qu'une démarche de renouveau pédagogique avait déjà été amorcée à la suite du Rapport de l'étude sur les premières années de formation, dès septembre 1985. L'élan novateur faisait déjà partie de la culture des différents services du conseil scolaire. Le modèle de perfectionnement professionnel dispensé lors des journées pédagogiques fut modifié afin de mieux répondre aux besoins identifiés par le nouveau diagnostic posé par le MEO dans son rapport.

En effet, avant 1984, le perfectionnement professionnel était dispensé pendant les journées pédagogiques établies par le conseil et était planifié en fonction de besoins perçus par le service des programmes, selon des priorités fixées par l'administration. Le plus souvent, il s'agissait de sessions s'adressant à tous les enseignants

d'un niveau ou d'une matière pour lesquels aucun suivi n'était planifié.

Après 1984, le perfectionnement professionnel fut adressé à des groupes plus spécifiques, maternelle et jardin d'enfants en particulier et - changement notable - lors de journées pédagogiques mais avec suivi lors de journées de dégagement de charge pour lesquelles des modalités de suppléance furent prévues.

Au moment de la mise en oeuvre de notre projet, le service des programmes se définissait comme un service de soutien destiné à répondre aux besoins de perfectionnement ressentis par les enseignants. Il voulait tenir compte des demandes émanant des écoles ou familles d'écoles, sur des sujets identifiés par les intéressés soit lors de journées pédagogiques ou lors de journées avec suppléance, selon les disponibilités ou les priorités dégagées.

Les journées pédagogiques seraient dans la majorité des cas, à l'organisation et au fonctionnement interne du programme scolaire. C'est ainsi que l'ensemble de la formation dispensée aux membres du réseau de praticiens-ressources, visée par notre projet fut et continue d'être dispensée pendant des jours de classe où les titulaires sont remplacés par les suppléants. Ces déboursés sont couverts par le service des programmes plutôt que prélevés à même le budget de l'école. Ces décisions ont évidemment favorisé, pour une bonne part, la participation des enseignants et réduit d'autant la charge de travail supplémentaire que représente un perfectionnement professionnel approfondi. Comme le dit Fullan: "implementation is a social process, not a delivery date" (Fullan 1982:61).

En ce qui concerne les échéanciers, le détail du plan quinquennal qui fut adopté, décrit les actions entreprises et les échéanciers quant à la mise en oeuvre des politiques du ministère. Il propose des structures d'animation et précise des résultats attendus au niveau de la classe. Il décrit sommairement ce que pourra devenir le réseau des praticiens-ressources dont la formation découle de notre projet de recherche (ANNEXE E).

En ce qui concerne l'expérience passée des innovations dans notre conseil scolaire, nous devons avouer qu'elle ne fut pas à notre avantage. En effet, un leadership autoritaire de la part de notre surintendant de l'éducation, avait tenu en haleine et mobilisé une part importante des énergies de l'ensemble du personnel de notre conseil en le gardant à la fine pointe des directives ministérielles sur le plan de la mise en oeuvre; et ceci, dans un système fermé et très centralisé depuis l'existence même du conseil scolaire qui fut créé par un regroupement de petites commissions scolaires en 1969. L'enthousiasme était à la baisse et le cynisme commençait à poindre au point qu'une boutade circulait et laissait entendre que nous étions cinq ans en avance sur le ministère de l'éducation. La démobilisation se faisait sentir de plus en plus et n'eut été d'une retraite anticipée de notre "leader", le climat aurait pu dégénérer encore quelques années.

Heureusement, comme les budgets ne nous permettaient pas d'offrir le programme de perfectionnement à tous les enseignants, nous avons pu identifier un nombre plus que suffisant d'enseignants intéressés à notre projet et qui possédaient l'enthousiasme nécessaire pour permettre tous les espoirs de succès que l'équipe de recherche entretenait.

4.2.2 *B Facteurs à l'échelon de l'école.*
1 Le style de direction
2 Les relations Enseignants/enseignants
3 Spécificité et orientation pédagogique

Le premier facteur, le rôle du directeur, nous apparaît fondamental non seulement parce que l'auteur de notre modèle le démontre, mais surtout a posteriori, après avoir vécu les phases que nous sommes à décrire présentement. En effet, le rôle de la personne à la direction de l'école, détermine la culture et le climat de l'école.

> "la mise en oeuvre influence beaucoup la qualité des rapports professionnels entre les enseignants [...] La collégialité, les communications franches, la confiance, l'entraide, interactions et atmosphère sont intimement liés. [La recherche] établit une corellation importante entre le style de direction et climat des relations interpersonnelles chez les enseignants"
> Trad. R.D. (Fullan 1982:72)

Au cours de nos rencontres avec les directions d'école, à l'étape de la planification de la recherche, nous avons constaté que celles-ci n'étaient pas préparées à remplir un rôle actif sur le plan de la mise en oeuvre d'innovations pédagogiques dont les intentions répondaient aux exigences des Années de formation. Comme la majorité d'entre eux avaient pris une part active dans l'élaboration des programmes en vigueur dont on venait de constater l'échec en 1985, le plan de redressement échelonné sur cinq ans leur était tout à fait nouveau. Il constituait à lui seul une innovation de taille puisqu'il précisait leur rôle sur le plan de l'animation pédagogique tout en leur proposant une structure formelle à travers laquelle s'exercerait ce rôle d'animation.

Des circonstances liées à la maladie du principal concepteur du plan quinquennal n'ont pas permis la mise en oeuvre de cette structure de comités d'animation pédagogique. D'autres facteurs liés à une décentralisation progressive de l'administration du conseil scolaire provoquant elle-même une restructuration des services, firent en sorte que les personnes à la direction des écoles faisaient face à des changements si nombreux et si importants sur le plan administratif dont les majeurs* restaient à venir, qu'elles n'étaient pas en mesure d'évaluer adéquatement l'importance que leur rôle revêtait sur le plan de la réussite ou de l'échec de notre projet de recherche.

Ces personnes à la direction des écoles représentent l'élément majeur dont il faudra tenir compte dans la poursuite actuelle du programme offert à travers le réseau de praticiens-ressources. L'analyse du rôle des directeurs d'écoles dans les chances de succès d'une innovation pourrait à elle seule constituer un objet de recherche utile dans la mise en oeuvre d'innovations au niveau de l'école.

Comme l'action du directeur d'école détermine la culture et le climat de l'école, les relations enseignant-enseignant qui en découlent, constitue donc le deuxième facteur à l'échelon de l'école qui détermine le succès ou l'échec de l'innovation sur le plan pédagogique. C'est dans le sens proposé par Fullan que doivent s'établir les relations interpersonnelles des enseignants de l'école. Car, le changement implique une resocialisation et l'interaction en constitue la base (Fullan 1982:72).

---

* La formation d'un conseil scolaire de langue française et la fusion de toutes les sections francophones de la région d'Ottawa-Carleton

De la description qui précède, nous pouvons déduire que nous n'avons eu que très peu de pouvoir quant au contrôle de ces variables. La recherche démontre cependant qu'il n'est pas impossible d'en tenir compte dans l'avenir immédiat. La restructuration de l'administration actuelle le permettrait à travers les familles d'écoles existantes.

Le dernier facteur lié à la mise en oeuvre à l'échelon de l'école concerne les charactéristiques et orientations des enseignants. Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'équipe de recherche était consciente qu'un nombre certain d'enseignants dans chacune des écoles possédait les charactéristiques et orientations (ANNEXE C) nécessaires à la mise en oeuvre des innovations pédagogiques. Ce facteur a donc eu comme premier impact de nous amener à considérer des critères de sélection qui puissent servir aux directions d'écoles pour choisir ceux de leurs enseignants qui pourraient participer au réseau des praticiens-ressources.

L'une des charactéristiques importantes des enseignants qui devaient participer au réseau de praticiens-ressources, avait trait à leurs capacités de partager et de propager leurs apprentissages au niveau de l'école. Ce critère devait, selon nous, permettre aux praticiens-ressources de devenir des agents multiplicateurs dans leur milieu.

D'autre part, ce facteur nous permit de développer des sessions de formation destinées à identifier chez eux et par eux-mêmes leur style cognitif propre, leur style d'enseignement et, plus important encore, d'échanger sur ces sujets entre eux. D'autres sessions leur permirent de confronter leurs propres valeurs à celles véhiculées par

les politiques ministérielles. Cette confrontation devant permettre d'identifier le maximum de liens afin de favoriser une meilleure appropriation des objectifs proposés par le MEQ.

C'est aussi en fonction des caractéristiques et des orientations de ces enseignants que nous avons délibérément choisi d'accorder une grande importance aux processus de groupes qui s'actualisaient pendant les sessions de formation. En effet, nous postulons que les processus de groupes jouent un rôle majeur dans la réussite ou l'échec d'une innovation pédagogique à l'échelon de la classe et qu'une objectivation de ces derniers favorisera le choix des stratégies les plus appropriées aux situations d'apprentissage réelles de la classe.

Un dernier impact notable de ce facteur fut celui de nous amener à personnaliser les sessions de formation au point de les ouvrir aux besoins spécifiques de chacun des trois sous-groupes d'enseignants impliqués dans le projet. Ce qui eut comme conséquence immédiate la planification d'activités souvent dépassées d'un groupe à l'autre, respectant ainsi les rythmes de chacun.

Nous concluons l'analyse de ce groupe de facteurs en insistant sur le fait que c'est à l'échelon de l'école que devront s'orienter les préoccupations futures des responsables de la mise en oeuvre du projet, principalement au niveau du soutien à fournir aux directions d'écoles dans leur rôle d'animation pédagogique. Ce rôle peut, quant à nous, très bien s'incorporer au rôle de supervision qu'ils ont à accomplir dans l'école.

4.2.3 D *Facteurs externes*
1 Rôle du gouvernement
2 Aide extérieure

A *Facteurs inhérents au changement*
1 Nécessité et "à propos" du changement
2 Clarté
3 Complexité
4 Existence et qualité du matériel d'appui

Il va sans dire que le rôle du gouvernement eut à travers le processus REMOPS* du MEO, un impact tout à fait omniprésent tout au long des phases d'adoption et de mise en oeuvre du projet de recherche qui nous intéresse. Le rapport d'enquête publié en mai 1985 remettait en question la formation initiale tout autant que le perfectionnement professionnel des enseignants ainsi que les rapports existants entre les institutions actuelles de formation, qu'il s'agisse du MEO, des Universités, des Collèges ou des écoles (MEO 1985:33ss). Le fait aussi que le rapport insiste sur le but suivant: "confirmer la philosophie [des] programmes-cadres publiés par le Ministère de l'Éducation en 1975" (MEO 1985:7),

permettait à l'équipe de recherche d'avoir accès à une documentation exhaustive (ANNEXE I) sur l'interprétation des politiques ministérielles à partir de laquelle établir les bases de son programme de perfectionnement professionnel.

Sur le plan de la consultation externe, l'impact fut indirect sur le processus. En effet, nous n'avons eu recours à ces ressources qu'à travers les publications accessibles par les voies officielles soit: les analyses théoriques des courants pédagogiques ainsi que les livres

---

*Révision, élaboration, mise en oeuvre du programme scolaire

de références sur lesquels sont basés les documents du ministère eux-mêmes. Pour une bonne part, ceux-ci se trouvent énumérés dans la bibliographie qui apparait à la fin de ce rapport.

C'est aussi dans les publications du MEO et de l'IEPO* que nous avons pu, de concert avec les praticiens-ressources, évaluer l'ampleur de la nécessité et de la pertinence du changement à opérer. C'est aussi à l'aide de cette documentation que nous avons pu clarifier par de nombreux échanges en sessions de formation, la façon dont le changement devait s'opérer au niveau de la pratique individuelle.

C'est lorsque nous avons débuté les sessions de formation animées par des ressources externes que nous avons pu saisir la complexité et l'envergure du changement que nous demandait le Ministère. C'est alors que fut renforcée notre option de rester le plus près possible des préoccupations réelles des enseignants impliqués dans le projet. Ceci au risque de prolonger le temps prévu de participation au réseau.

En ce sens, la participation des ressources externes (Université d'Ottawa, bureau régional du MEO, autres écoles ou conseils scolaires) eut un impact important au niveau du contenu de certaines sessions de formation en plus de préciser la complexité de l'entreprise que représente le changement en éducation.

C'est enfin en tenant compte du dernier facteur proposé par notre modèle "Quality and practicality of program (materials, etc)" que nous avons amorcé une étude du matériel pédagogique disponible pour

---

*Institut d'études pédagogiques de l'Ontario

atteindre notre objectif "L'introduction de pédagogies nouvelles dans les classes de la maternelle à la sixième année". Ce matériel existe en quantité suffisante pour satisfaire tous les styles d'enseignement. Il est cependant coûteux et les ressources financières limitées. Ce qui, à notre point de vue, n'est pas un inconvénient majeur. En effet, ce manque de ressources nous oblige à planifier sur un plus long terme le changement proposé. Comme le changement est un processus de resocialisation et que l'interaction est à la base de la socialisation, ce manque de ressources financières peut, et je dis bien "peut", permettre une économie, tant monétaire que de frustrations engendrée par des échéanciers à trop courte vue. On peut, dès lors, insister d'avantage sur la qualité de l'intervention pédagogique dans l'introduction de l'innovation à l'échelon de la classe et de l'école. C'est, entre autre, par le support de la direction de l'école ainsi que des ressources[1] auxquelles elles peuvent avoir accès que l'on pourra assurer cette qualité.

Nous concluons l'analyse des facteurs liés à la mise en oeuvre en rappelant les points suivants comme découvertes significatives de notre recherche.

L'un des premiers facteurs favorisant la réussite dans le domaine de l'innovation pédagogique concerne les aptitudes du directeur d'école à modeler la culture qui prévaut au sein de son institution. Cette culture à son tour, favorise un climat d'échange et d'interaction qui favorise le sentiment d'efficacité chez les enseignants.

---

[1]Les conseillers pédagogiques entre autres

La restructuration administrative causée par la création d'un conseil scolaire de langue française peut permettre par la structure des fusilles d'écoles, des échanges orientés vers l'animation pédagogique de la part des directeurs d'écoles.

Enfin, les ressources financières limitées ne sont pas nécessairement un empêchement majeur à la réussite du changement planifié en éducation si la volonté ferme d'innover existe tant au long des phases d'adoption que de mise en oeuvre.

4.3 CONCLUSION GÉNÉRALE

4.3.1 Implications théoriques

La démarche poursuivie dans les limites de cette recherche-action démontre la nécessité de la recherche théorique et l'élaboration de modèles qui en découlent. Mais par la même occasion, principalement à cause de l'implication active au MEO des auteurs du modèle retenu, elle confirme l'importance de l'action comme épreuve ultime de la validation des modèles théoriques. Cette recherche confirme également, hors de tout doute, que le processus de changement n'est pas un événement ponctuel mais bien un processus qui implique de nombreuses interactions dont les effets systémiques ne sont encore que partiellement reconnus.

Notre recherche nous permet de situer le changement planifié en éducation dans les sphères de la recherche qualitative d'une façon globale mais plus particulièrement dans le domaine de la recherche pédagogique proprement dite. De ce fait, elle doit donc s'évaluer en

terme d'indices de mise en oeuvre mais, en toute dernière analyse, en fonction des résultats apparents chez les élèves qui sont en bout de ligne. Ceci implique donc des échéanciers à long terme.

Pour maximiser les chances de réussite, le changement planifié doit viser une action adaptatrice plutôt que normative. Cette adaptation doit se faire dans un cadre qui respecte les fondements philosophiques et théoriques qui sous-tend le mandat des enseignants. De plus, cette adaptation doit se faire dans le sens d'une transformation progressive préférablement initiée ou, à tout le moins, appropriée par les acteurs et elle doit porter sur l'action.

Le processus d'appropriation nous semble émerger plus rapidement si les intéressés ont l'occasion d'échanger et de remettre en question les fondements et les visées du changement proposé. Si ce dernier est justifié dans l'un comme dans l'autre cas, cette remise en question aura alors apporté les clarifications nécessaires à une appropriation réelle et à une intégration personnelle des besoins nécessaires à combler.

En ce sens, le facteur temps est un élément clé qui, s'il n'est pas respecté, peut à lui seul engloutir tous les efforts déployés dans l'élaboration, l'adoption et la mise en oeuvre d'une innovation pédagogique. La Recherche-Action possède selon nous les attributs nécessaires pour traverser avec succès les phases du changement planifié malgré les nombreuses contraintes de nature politique telle la création d'un nouveau conseil scolaire, contraintes administratives, comme la resructuration et l'intégration des différents services existants en un seul nouveau service. Le modèle de recherche-action

élaboré dans notre projet a permis au programme de poursuivre ses activités et même de prendre de l'expansion malgré le fait que l'auteur et ses deux collègues de l'équipe de recherche originelle ont quitté leurs postes respectifs au Service des programmes pour aller vers d'autres responsabilités plus directement liés à l'école, milieu de pratique et d'action.

Nous terminons ces implications théoriques en formulant l'hypothèse que la direction de l'école constitue par son influence sur la culture et le climat qui règne dans son école, le facteur déterminant quant au succès ou à l'échec de l'innovation pédagogique.

4.3.2 Implications pratiques

Cette section se veut éminemment utilitaire. Nous y abordons des aspects qui, à notre avis, permettront au programme d'atteindre ses objectifs avec le maximum de cohérence dans une économie de gestes et de ressources, à laquelle nous oblige la conjoncture actuelle. En effet, les restrictions budgétaires sont telles que nous ne pouvons nous permettre, comme conseil scolaire, de négliger l'efficacité de nos programmes de formation auprès des intervenants directement impliqués avec les élèves qui sont en définitive, la raison d'être de toute la structure administrative.

Nous présentons donc, bien humblement, des propositions qui devraient, selon nous, optimaliser les efforts et les ressources investies dans ce programme de formation en cours d'emploi en vue de réaliser le renouveau pédagogique proposé par les politiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

4.3.2.1 Structure de support

Il nous semble indispensable que soit créé un comité directeur de l'animation pédagogique impliquant des intervenants de chacune des instances, impliqués dans le processus de décision menant à la mise en oeuvre du programme scolaire que l'enseignante ou l'enseignant est responsable de l'actualiser.

Ce comité, dont le mandat consisterait à orienter les démarches et le fonctionnement global du réseau, s'inspirerait de la politique globale du conseil au sujet de la formation et de l'évaluation du personnel enseignant. Ses activités permettraient aux différents palliers impliqués dans ces domaines de coordonner les décisions dont ils sont responsables. Une plus grande cohérence dans la planification de la formation et du perfectionnement des enseignantes et des enseignants permettra aussi d'intervenir adéquatement auprès des ressources humaines qui doivent soutenir ces derniers. Il agirait ainsi directement auprès des directions d'écoles, des directrices et directeurs adjoints ainsi que des conseillères et conseillers pédagogiques.

4.3.2.2 Ressources humaines et matérielles

Il serait d'autre part impérieux de fournir aux directions d'écoles et aux enseignants un programme d'étude local pour chaque discipline, présentant d'une manière générale la philosophie d'éducation du conseil, les principes de base et les objectifs relatifs aux trois savoirs: connaissances, habiletés et attitudes. Dans la même optique, les directions d'écoles et les conseillers pédagogiques

devraient avoir accès à des plans d'étude intégrant l'orientation pédagogique, le but et les objectifs généraux ainsi qu'une certaine répartition du programme en unités d'étude. Ces unités d'étude précisent les objectifs spécifiques, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, des outils pédagogiques susceptible de permettre l'atteinte des objectifs, des outils d'évaluation spécifiant les seuils de réussite ainsi que la pondération de l'évaluation en fonction de la valeur relative des objectifs du programme pour chaque degré du cours ou du cycle impliqué.

La direction et le personnel de l'école seront alors en mesure de remplir leur mandat sur la planification du programme scolaire en adaptant les objectifs, les stratégies d'enseignement/apprentissage ainsi que l'évaluation des élèves de l'école de façon à respecter le rythme et les caractéristiques propres à chacun comme le veulent les buts de l'éducation en Ontario.

Dans un tel contexte de disponibilité de ressources humaines et matérielles, il devient vite plus facile de gérer le processus de formation, d'assurer la cohérence de la démarche et la poursuite du modèle, de le modifier au besoin pour assurer un suivi profitable aux enseignants. L'analyse des résultats auprès des élèves permet ensuite une évaluation plus que satisfaisante du programme dans son ensemble et légitimise la démarche du conseil scolaire vis-à-vis des politiques du MEO sur la mise en oeuvre des programmes.

De plus, nous croyons sincèrement que ces actions permettraient de faciliter l'actualisation intégrale du plan directeur du conseil

scolaire par les directions des services et des écoles auprès des premiers intéressés, les enseignants d'une part et les élèves et la communauté d'autre part.

BIBLIOGRAPHIE

Bennis, W., K.D. Benne, R. Chin et K.E. Corey. The Planning of Change. third edition, Holt, Rinehart and Winston, 1976. 517 p.

Cohen, L., Manion, L. Research Methods in Education. second edition, Croom Helm Ltd, Australia, 1985. 388 p.

Collerette, P. & G. Delisle. Le changement planifié, une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels. Les Agences d'Arc Inc., Ottawa, 1982.

Courchesne, C. Plan de mise en oeuvre et suivi des programmes aux cycles primaire et moyen. Conseil des écoles catholiques romaines de Carleton, 1986. 16 p.

Crowfoot, J. & M.A. Chester. "Contemporary Perspectives on Planned Social Change: A Comparison", in Bennis, W., K.D. Benne, R. Chin et K.E. Corey. The Planning of Change. Third edition, 1976. Holt, Rinehart and Winston, 517 p.

Dolbec, A. Goulet, G. Note du cours Méthodologies de la recherche en éducation. EDU 602-85, automne 1986.

Fullan, M.G. The Meaning of Educational Change. O.I.S.E., Toronto, 1982. 326 p.

Fullan, M.G., S.E. Anderson & E.E. Newton. Support Systems for Implementing Curriculum in School Boards. Document miméographié distribué par l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 252 Bloor ouest, Toronto, Ontario, M5S 1V6.

Fullan, M.G. & P. Park. La mise en oeuvre des programmes, document d'appui. Le ministère de l'Éducation, Ontario, I.E.P.O., 252 Bloor ouest, Toronto, Ontario, M5S 1V6, 1981. 80 p.

Goyette, G. & M. Lessard-Hébert. La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation. Québec, Les presses de l'Université du Québec, 1987. 204 p.

Hall-Denis, Living and Learning: The Report of the Provincial Committe on Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario, The NewtonPublishing Company, Toronto, 1968. 221 p.

Huberman, A.M. Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, UNESCO, 1973. 109 p.

Joyce, B. & B. Showers. "Improving Inservice Training: The Messages of Research" Educational Leadership. Février 1980. pp. 379- 385.

Joyce, B. The Structure of School Improvement. Document d'appui distribué lors d'un atelier présenté au Royal Botanical Gardens, le mercredi 8 février 1984 par l'auteur, document non paginé.

Joyce, Bruce, Models of Teaching, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1972.

Knowles, Malcolm Self-directed Learning, A Guide for Learners and Teachers, Associated Press, Follett Publishing Company, Chicago, 1975, 135 p.

Lapierre, Laurier. Nos enfants. Rapport de la commission d'enquête sur l'éducation des jeunes enfants. Ontario Public Men Teachers' Federation, 1260, rue Bay, Toronto, Ontario, 1980.

Leithwood, K.A. Planned Educationnal Change, OISE 1986, 252, Bloor ouest, Toronto, Ontario, M5S 1V6, 111 p.

Leithwood, K., M. Fullan & G. Head-Taylor. An Approach to Effecting Change and Improvement at the School Level. MEO 1987. Deuxième ébauche, 19 p., annexes A et B.

Lewin, K. Field Theory in Social Science. New-York, Harper, 1951.

--------- Resolving Social Conflicts. New-York, Harper, 1968.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Les années de formation. 1975. 24 p.

--------- La formation aux cycles primaire et moyen. 1976. 112 p.

--------- Rapport de l'étude sur les premières années de formation. Mai 1985. 105 p.

--------- Le cycle d'enquête, élaboration et mise en oeuvre du programme scolaire, Toronto, 1986, 68 p.

--------- Une découverte partagée. 1985. 43 p.

Mucchielli, R. La conduite des réunions. Connaissance du problème (recto), application pratique (verso), Entreprises Modernes d'édition, les éditions ESF, 1973 b. env. 200 p.

--------- La dynamique desgroupes. Connaissance du problème (recto), application pratique (verso), Entreprises Modernes d'édition, les éditions ESF, 1973 a. env. 200 p.

Paré, André. Créativité et pédagogie ouverte. Laval, les Éditions NHP, 1977. 3 vol.

Polster, Miriam et Irving. La gestalt. éd. du jour, 1983. 329 p.

Stallings, Jane A. Follow Through: "A Model for Inservice Teacher Training". Curriculum Inquiry. 02 1970. pp. 163-181.

Walker, Rob. Doing Research: a handbook for teachers. Methuen & Co Ltd. London 1985. 212 p.

Zajc (Savoie-Zajc) L. Models of Planned Educationnal Change: Their Ideological Contexts and Evolution Since the Late 1950's. Thèse de Doctorat, déposée le 27 février, 1987. Faculté d'éducation de l'Université d'Indiana, E.U.A. 432 p.

Zinker, Joseph. Se créer par la Gestalt. éd. de l'homme, 1981. 378 p.

ANNEXE A

LES BUTS DE L'ÉDUCATION EN ONTARIO

LES BUTS DE L'ÉDUCATION EN ONTARIO

La politique énoncée ici appuie la réalisation des objectifs formulés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, qui consistent à aider chaque enfant;

TRANSMISSION

3. à acquérir les connaissances et les habiletés fondamentales nécessaires pour comprendre et exprimer les idées au moyen de mots, de chiffres et d'autres symboles.

TRANSACTION

1. à réagir aux procédés dynamiques de l'apprentissage;

2. à faire preuve d'imagination, de souplesse et de créativité à l'école et dans la vie;

7. à comprendre le rôle de l'individu dans la famille, et celui de la famille dans la société;

8. à apprendre à résoudre seul(e) les problèmes pratiques de la vie quotidienne;

9. à se sensibiliser à ses responsabilités personnelles dans la société aux niveaux local, national et international;

10. à apprécier les coutumes, la culture et les croyances d'une grande variété de groupes sociaux;

11. à acquérir les habiletés et les attitudes qui lui donneront satisfaction dans le monde du travail et l'y rendront productif ou productive;

LES BUTS DE L'ÉDUCATION EN ONTARIO

(suite)

TRANSFORMATION

4. à se garder en forme et en santé;

5. à prendre plaisir à participer et à collaborer avec d'autres à divers modes d'expression artistique;

6. à acquérir le sentiment de sa propre valeur;

12. à respecter l'environnement et à s'engager à en utiliser sagement les ressources;

13. à acquérir des valeurs fondées sur des croyances personnelles, religieuses ou morales et axées vers le bien-être de la société;

---

[1] Ontario, ministère de l'Education, Les années de formation. Politique provinciale sur les programmes d'études aux cycles primaire et moyen dans les écoles publiques et séparées de l'Ontario (Toronto, le ministère, 1975). pp. 20-23. Titre abrégé: Les années de formation.

ANNEXE B

ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES

RÉSUMÉ DES CARACTÉRISTIQUES DES ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES
(Traduction R.D.)

	TRANSMISSION	TRANSACTION	TRANSFORMATION
Buts et objectifs	. maîtrise du contenu . inculquer les normes sociales	. intelligence rationnelle . résolution de problèmes	. auto-actualisation . transcendance de soi . implication sociale
Situations d'apprentissage	. faits et concepts dans la matière scolaire . participation passive de l'élève . transmission culturelle	. enquête; développe les habilités de résolution de problèmes . prise de décision démocratique	. intègre les dimensions physiques, cognitives, affectives et spirituelles . interdisciplinaires . recherche individuelle
Rôle de l'enseignant	. directif . didactique	. facilitateur	. relie les habilités cognitives, esthétiques, émotives et spirituellles du vécu . établit le lien avec le social
Évaluation	. tests de rendement	. par la résolution de problèmes et le savoir-être . du processus	. peut inclure des modes conventionnels axés sur la maîtrise d'habiletés, de contenu des modes informels et expérimentaux

Leithwood (1986)

ANNEXE C

DOCUMENTS DU MINISTERE DE L'ÉDUCATION

DOCUMENTS DU MINISTERE DE L'EDUCATION

Légende:

P.C. = Programme cadre
D.A. = Document d'appui
G.P. = Guide pédagogique

Cycles primaire et moyen

- Les années de formation - politique provinciale sur les programmes d'études aux cycles primaire et moyen dans les écoles publiques et séparées de l'Ontario - Circulaire P1J1 (1975)
- La formation aux cycles primaire et moyen (1976)
- Une découverte partagée (1985) - D.A.
- Les 9 à 12 ans (1986) - G.P.

1.0 Communication

1.1 Arts du langage

1. Devenir lecteur (1976) - D.A.
   Becoming a Reader
2. L'apprentissage de la lecture (1977) - D.A.
   An approach to Reading
3. Using the Newspaper to Teach English as a Second Language (1979) - D.A.
4. Français (1980) - D.A.
5. L'orthographe, technique de communication (1982) - D.A.
   Spelling a Communication Skill
6. Focus on Writing (1982) - D.A.

1.2 Mathématiques

1. Compter et calculer (1976) - D.A.
2. Relations et graphiques (1976) - D.A.

3. Géométrie cycle moyen (à paraître) - D.A.

2.0 Milieu

1. La communauté (1977) - D.A.
2. Des valeurs aux lois (1977) - D.A.
3. Expériences hors de la salle de classe (1977) - D.A.
4. Le multiculturalisme vécu (1977) - D.A.
5. A la découverte de l'Ontario par les cartes routières (1979) - éd. révisée - D.A.
6. P1- L'importance de l'air et de l'eau (1980) - D.A.
7. P2- La nourriture et l'énergie dans la vie quotidienne (1980) - D.A.
8. P3- Le vêtement et le logement (1981) - D.A.
9. P4- Les transports et l'énergie (1980) - D.A.
10. M1- L'eau et l'énergie (1980) - D.A.
11. M2- La nourriture, source d'énergie (1980) - D.A.
12. M3- Le vêtement, le logement et l'énergie (1980) - D.A.
13. M5- Qu'est-ce que l'énergie? (1981) - D.A.
14. La communauté francophone de l'Ontario (1982) - D.A.
15. Sciences (1985) - D.A.
16. Sciences, document d'orientation (1986)
17. Sciences, un jeu d'enfant (à paraître) Enoncés de politique
18. Orientation (1980) - D.A.

19. Valeurs, influences et relations avec ses pairs (1985) - D.A.

20. Initiation aux valeurs (à paraître) - D.A. (Personal and Societal Values, 1983)

3.0 Arts

3.1 Arts visuels, arts dramatiques et musique

1. Le jeu dramatique (1976) - D.A.

2. Musique, chants et jeux (1978) - D.A.

3. L'expression dramatique (1983) - D.A.

4. Arts plastiques et visuels (1985) - D.A.

3.2 Education physique et hygiène

1. Le mouvement (1976) - D.A.

2. En forme (1978) - D.A.

4.0 Enfance en difficulté

1. Enfants physiquement handicapés et souffrant de problèmes de santé (1978) - D.A.

2. Enfants talentueux ou surdoués (1978) - D.A.

3. Vision (1978) - D.A.

4. Enfants ayant des problèmes de communication (1979) - D.A.

5. Enfants présentant de légères déficiences intellectuelles (1979) - D.A.

6. Enfants présentant des troubles de comportement (1979) - D.A.

7. Enfants ayant des difficultés d'apprentissage (1980) - D.A.

8. Enfants présentant des déficiences intellectuelles moyennes et profondes (1981) - D.A.

9. L'épanouissement de tous par la musique (1983) - D.A.

10. Education de l'enfance en difficulté (Manuel d'information) (1985)

11. Elaboration de programmes pour l'élève surdoué(e) (1985)

12. Le comportement (1986) - G.P.

13. Des structures pour les personnes physiquement handicapées (1986)

14. Handbook for Teachers of Students with Learning Disabilities (1986) (à être traduit sous peu) - D.A.

Cycle intermédiaire

. **Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur. La préparation au diplôme d'études secondaires de l'Ontario (1984)**

1.0 Communication

1.1 Arts du langage

1. **Le français en tout et par tous (1981) - D.A.**
2. **Français, cycles intermédiaire, supérieur et C.P.O. (1987) - P.C. (remplace Français P.C.,(1977)**
3. **English, intermediate (1977) - P.C.**
4. **English as a Second Language Dialect (1977)**
5. **Languages Across the Curriculum (1978) - G.P.**
6. **Using Media in the ESL/D Program (1979) - D.P.**
7. **Evaluation and the English Program (1979) - D.A.**
8. **Reading (1979) - D.A.**
9. **Basically Right, Intermediate & Superior (1984) - D.A.**
10. **Anglais/English, Intermediate & Superior (1985) - P.C.**

1.2 Mathématiques

1. **Mathématiques, 2^{e} et 3^{e} parties (1985) - P.C.**

2.0 Milieu

2.1 Histoire

. **Histoire et géographie, Initiation à la recherche (1979)**

1. L'actualité (1) (1977) - D.A.

2. Rébellions (2) (1977) - D.A.

3. Patrimoine multiculturel des canadiens (3) (1977) - D.A.

4. Relations canado-américaines (4) (1977) - D.A.

5. La colonisation de l'Ouest (5) (1977) - D.A.

6. La vie dans le Haut-Canada (6) (1978) - D.A.

7. Le gouvernement et la loi au Canada (7) (1978) - D.A.

8. Les Forces armées canadiennes - Evolution de leur rôle dans le maintien de la paix (8) - D.A.

9. La Confédération canadienne (9) (1981) - D.A.

10. Les Loyalistes et la révolution américaine (10) (1978) - D.A.

11.

12. Les Canadiens et le gouvernement (12) (1980) - D.A.

13. L'héritage français (1980) (13) - D.A.

14. L'héritage britannique (1980) (14) - D.A.

15. Les autochtones du Canada (1977) - G.P.

16. Explorations et enracinements français en Ontario (1610-1978) guide de ressources à l'usage des enseignants (1981)

17. Histoire et études contemporaines, partie A. Enoncés de politique et planification des programmes (1986) - P.C.

18. Histoire et études contemporaines Partie B (1986) - P.C.

2.2 Sciences

1. Sciences (1978) - P.C.

2. Energie et société (1981) - G.P.

3. Sciences, partie A
Enoncés de politique - P.C.

Sciences, partie B - P.C. (à paraître bientôt)

2.3 Géographie

1. Géographie (1977) - P.C.

2. Les loisirs: un modèle d'unité d'études sur l'Amérique du Nord (1978) - D.A.

3. Les écosystèmes fragiles (1978) - D.A.

4. Géographie, répertoire de ressources didactiques (1980)

5. Etude de la communauté locale (1981)

3.0 Arts

1. Musique (1976) - P.C.

2. Musique, liste de ressources pédagogiques (1982)

3. Les arts visuels et plastiques (bibliographie) (1968)

4. Arts visuels (1986) - P.C.

5. Education physique et hygiène (1978) - P.C.

6. Expression dramatique (1981) - P.C.

4.0 Autres

. La préparation au monde du travail (1977)

. Orientation (1984)

. Une étape à la fois (1984) - D.A.

. Préparation à la vie (1985) - P.C.

. Utilisation des machines (1976) - P.C.

- Sciences familiales (1973) - P.C.
- Discipline (1986) - G.P.

5.0 Documents d'intérêt général

- Les buts de l'éducation (affiche)
- La complexité de l'enfance (1977) (affiche)
- Bulletins d'études et d'évolution Vers l'an 2000 (1984)
- L'Evaluation du rendement de l'élève (1976) - documentation à l'usage des enseignants, cycles primaire et moyen
- BIMO - Banque d'Instruments de Mesure de l'Ontario - Introduction générale (1981)
- Circulaire 14, Manuels scolaires (annuel)
- Guide du dossier scolaire de l'Ontario (DSO) (1985)
- Initiation à la recherche documentaire (affiche)
- Intégration et coopération (1982) - le centre de ressources intégré à l'apprentissage
- Après la 8^{e} ? (1987)
- Jours de la citoyenneté et du commonwealth (1978)
- Jour du Souvenir (1980) - D.A.
- Fêtes annuelles (1982) - D.A.
- Changements de rôles dans un monde en évolution (Une étude des élèves du sexe féminin)
- Filles et femmes dans la société (Liste d'aides pédagogiques) (1977)
- Image stéréotypée du rôle des sexes et études de la condition féminine (1985) - G.P.
- Races, religions et cultures dans le matériel didactique des écoles ontariennes (suggestions à l'intention des auteurs et éditeurs)

6.0 Quelques rapports sur les enquêtes provinciales

Cycles primaire et moyen

- Rapport de l'enquête dans les classes de Maternelle, Jardin, 1ère année (1983), No. 2
- Les années de formation: mathématiques (1983), No. 4
- L'enseignement au cycle moyen (1985), No. 5
- Dépistage précoce et contenu des besoins d'apprentissage des enfants (1986), No. 4

Cycle intermédiaire

- Les Arts visuels et plastiques, cycle intermédiaire (1983), No. 3
- Histoire, cycle intermédiaire (1983), No. 12
- Les arts industriels (1983), No. 14
- L'apprentissage du français, langue maternelle au cycle intermédiaire (1984), No. 4
- Sciences familiales, cycles intermédiaire à supérieur (1985), No. 4

Général:

- Politiques adoptées dans les programmes relativement à l'image stéréotypée du rôle des sexes et à l'égalité des chances (1983), No. 11
- Le perfectionnement professionnel (1985), No. 6

N.B.: Il est possible de commander toutes ces publications gratuitement en téléphonant au MEO, Ottawa, 225-9210 (Madame Clark).

ANNEXE D

LE CONSEIL SCOLAIRE

LE CONSEIL SCOLAIRE

Le Conseil des écoles catholiques romaines de Carleton (CECRC) est situé en périphérie de la capitale nationale. Comme son nom l'indique, c'est un conseil scolaire confessionnel donc distinct des écoles publiques de l'Ontario.

Comme conseil scolaire confessionnel il est donc partagé en deux secteurs soit le secteur anglophone qui compte environ une quarantaine d'écoles, et le secteur francophone qui compte dix-neuf écoles et une population d'environ six mille élèves.

De par sa situation géographique, le CECRC jouit d'une croissance continue depuis sa fondation en 1969, malgré le faible taux de natalité enregistré ces dernières années. En effet, comme son territoire forme un croissant de lune autour de la ville d'Ottawa, et que la population se déplace du centre vers les banlieus, les effectifs scolaires quittent le Conseil des écoles séparées catholiques d'Ottawa (CESCO) pour rejoindre ceux du CECRC.

La situation géographique impose donc des besoins particuliers auxquels il faut répondre. Une partie importante de la clientèle (16 écoles) se situe dans l'est du territoire donc en secteur grandement francophone, majoritairement urbain (11 écoles) mais aussi minoritairement en milieu rural (5 écoles).

Une autre partie de la clientèle est répartie au sud et à l'ouest de la ville d'Ottawa. Ce sont des localités majoritairement anglophones et en croissance démographique rapide (3 écoles).

Les quelques trois cent trente enseignants du secteur francophone sont donc répartis dans 19 écoles et doivent répondre à des besoins très variés selon les milieux déservis par l'école qui leur est assignée. D'où la nécessité d'impliquer les enseignants à l'ensemble du processus de changement si l'on veut que les besoins soient satisfaits adéquatement.

ANNEXE E

RÉSUMÉ DU PLAN QUINQUENNAL

PLAN QUINQUENNAL

Le projet de recherche qui est proposé dans ce document s'inscrit dans un plan quinquennal de mise en oeuvre et de suivi des programmes aux cycles primaire et moyen du CECRC.

Ce plan quinquennal se divise en quatre grandes sections qui se résument ainsi:

1. Plans: cette section situe le plan quinquennal par rapport aux plans provincial et régional du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). Elle décrit brièvement le plan quinquennal et son fonctionnement annuel à travers la structure qu'il propose et son opérationalisation au au niveau de l'école par le "Projet éducatif".

2. Prémisses du plan: cette section postule que:

   a) Les directeurs et directrices d'école assument un rôle d'animateur pédagogique et ils doivent se former systématiquement en conséquence.

   b) L'intégration d'un changement individuel pour les enseignants est un processus complexe qui exige du temps.

   c) L'appui des parents est nécessaire à l'enseignant et le système de communication doit lui permettre d'en comprendre les objectifs visés.

   d) Le conseil d'éducation de langue française (CELF) doit entériner les objectifs du plan et prévoir le nécessaire au niveau des ressources financières.

3. Principes de base: cette section présente une orientation vers des pédagogies nouvelles, vers une approche qui mettra l'accent sur le processus plutôt que sur le contenu et veut intégrer ses buts de manière globale aux 13 buts de l'éducation fixés par le MÉO, dans ses documents officiels. On y relève une théorie de l'influence, une conception de l'apprentissage où le jeu possède une grande importance, une image humaniste de l'enfant et de l'enseignant.

4. Composante du Plan Quinquennal: cette section présente une description sommaire de:

   a) L'animation pédagogique par famille d'école, des comités qu'elle implique et de leurs rôles, propose un calendrier de mise en oeuvre, des stratégies et identifie des personnes ressources.

   b) Le réseau des praticiens-ressources y est décrit de façon à présider à sa formation (partie du mandat, de l'auteur de ce projet); en spécifiant les conditions et le nombre des participants, un calendrier provisoire des rencontres, un programme de parrainage et autres stratégies de formation y sont suggéré.

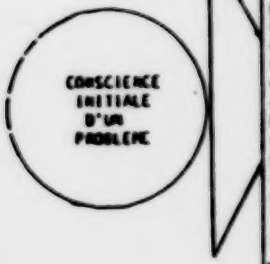
   c) L'aspect formation et qualification y est traité de façon spécifique et occupera une place prépondérante dans la mise en oeuvre du plan qui en cite les principaux objectifs.

   d) Enfin les ressources matérielles y occupent une place importante. Une révision des programmes y est prévue, l'achat de manuels scolaires, l'équipement et les appuis pédagogiques seront inventoriés et renouvelés selon des normes standardisées et selon un calendrier qui tiendra compte des ressources humaines, matérielles, temporelles et financières.

ANNEXE F

PROCESSUS DE RÉSOLUTION DE PROBLÈME

UN PROCESSUS DE RESOLUTION DE PROBLEME



EST	DEVRAIT	POURRAIT	PEUT	FERA	FAIT
Description détaillée de la situation problématique. A) Identification de ce qui serait souhaitable pour qu'il n'y ait pas de problèmes. B) Analyse de la situation réelle par rapport à des critères reliés à ce que l'on a identifié comme souhaitable.	Situation de la réalité dans un cadre théorique dans le but de confronter le souhaitable avec les données théoriques sur le sujet. Il s'agit d'une objectivation de ce que l'on souhaiterait voir comme situation idéale.	Déduction de stratégie ou de moyens d'action pour combler l'écart entre le bilan et la situation objectivée ou conceptuelle.	Choix d'une stratégie pouvant être efficace et praticable ou réalisable compte tenu des contraintes circonstancielles.	Intégration et opérationnalisation de la stratégie retenue dans un plan d'action qui tient compte des contraintes circonstancielles.	
LE BILAN	LE CONCEPTUEL	LES IMAGINABLES	LE PRATICABLE	LE DELIBERE	L'ACTION
PROCESSUS DE DIAGNOSTIC		PROCESSUS DE QUETE DIVERGENTE DES SOLUTIONS	PROCESSUS DE QUETE CONVERGENTE DES SOLUTIONS	PROCESSUS DE DECISION	PROCESSUS D'INTERVENTION

Dolbec/Goulet, 1982

ANNEXE G

GRILLE DE DÉFINITION DE PROBLÉMATIQUE

GRILLE D'ANALYSE

• SITUATION ACTUELLE

Accepter de cheminer vers une pédagogie plus ouverte est un projet à long terme. Comme dans tout projet, il faut donc se tracer un itinéraire que l'on tentera de suivre et qui sera le plus court possible. Ceci n'exclut pas évidemment les détours nécessaires. Mais lorsqu'il s'agit de déterminer un point d'arrivée, pour bien prévoir les étapes à franchir il importe au plus haut point de bien savoir d'où l'on part. Puisque chacune des personnes qui interviennent en éducation sont différentes, le point de départ sera fort probablement unique à chacun(e).

La grille qui suit vise donc à permettre de situer le lieu où l'on se trouve, et ceci en fonction d'un certain nombre de paramètres communs liés à la profession et au milieu de travail.

Il importe donc de cerner le plus honnêtement possible les différents points soulevés par chaque question. La concision et la précision seront utiles mais non indispensables.

Cette grille te sera profitable dans la mesure où tu auras investi le temps et l'énergie proportionnels à ta détermination.

CE TEXTE DEMEURERA EN TA POSSESSION ET NE SERA VU QUE PAR LES PERSONNES À QUI TU VOUDRAS BIEN LE MONTRER.

OBJECTIFS permettre:

- de prendre conscience des valeurs qui sous-tendent ta pratique actuelle.
- d'identifier les caractéristiques qui se dégagent de ta pratique pédagogique,
- de situer le point de départ actuel et individuel à partir duquel tu pourras planifier le cheminement qui te permettra d'atteindre tes objectifs de formation.

TES MOTIVATIONS

Les motifs qui t'ont incité à faire partie du réseau des praticien(ne)s-ressources proviennent-ils de ton questionnement personnel ou d'un questionnement provoqué par d'autres (lectures, discussions, etc.)

1.1 Motifs reliés à une démarche personnelle

Dans ton travail actuel:

1.1.1 Décris brièvement ton emploi et ton lieu de travail (temps, caractéristiques physiques du milieu, humaines et institutionnelles)

1.1.2 S'il y a lieu, donne ton degré d'ancienneté permanente et indique son incidence sur les motifs de ton perfectionnement. Où en es-tu dans ta carrière?
Quelle influence cela a-t-il sur les motifs de ton perfectionnement?

1.1.3 S'il y a lieu, énumère tes inquiétudes personnelles et celles que tu perçois dans le milieu.
Décris en quelques phrases, les raisons qui te motivent à faire partie du Réseau.

1.2 Quelles influences extérieures ont généré les motifs qui t'ont incité à participer au réseau?

1.2.1 Pourquoi ce milieu t'influence-t-il?

1.2.2 Comment ce milieu t'influence-t-il?

1.2.3 Qu'est-ce qui caractérise ce milieu?

1.2.4 Depuis quand ce milieu t'influence-t-il?

1.2.5 Décris jusqu'à quel point ces influences extérieures concordent avec tes motifs personnels.

1.2.6 Quelle est l'influence majeure qui t'a le plus incité(e) à faire partie du Réseau?

1.3 Fais la synthèse de cette première partie de façon personnelle (texte, graphiques, bande dessinée, etc.).

TA VISION DU MONDE

2. Décris brièvement ta conception de

2.1 La nature humaine

2.2 La société qui t'entoure

2.3 Le milieu dans lequel tu travailles

- son rôle, son fonctionnement
- sa contribution à l'éducation
- la clientèle qu'il dessert
  (sa motivation, ses besoins, son rôle)

2.4 Du rôle de l'éducateur/éducatrice

2.5 Du rôle de la direction

2.6 Du rôle des parents

2.7 Du rôle des enfants

2.8 Du rôle du Service des programmes

2.9 Ton rôle en tant que Praticien(ne)-Ressource

SITUATION IDÉALE

3. Compte tenu de ta vision du monde; rédige un court texte décrivant les croyances essentielles à ton travail.

3.1 Identifie les écarts entre la situation idéale et la situation actuelle.

Eléments cibles	Actuellement	Idéalement

3.2 Ordonne ces écarts par ordre de priorité en utilisant le critère économique de temps et d'effort (ce qui prend le minimum de temps et d'effort pour produire un résultat maximal).

3.3 Identifie le domaine que tu vises à combler par ta participation au réseau.

3.4 Identifie les objectifs, les étapes, qui répondraient le mieux à tes besoins de formation.

ANNEXE H

APPROCHES AU CHANGEMENT

APPROCHES AU CHANGEMENT

Approaches to Planned Social Change

Key Questions	*Professional-Technical*	*Political*	*Countercultural*
What are its general images of society?	Complex system with functionally specialized structure Organizations and communities based on technical rationality and bureaucratic authority Made up of consensually minded persons having interdependent economic relationships and moral obligations Conflict is dysfunctional; harmony and natural order of consensus and cooperation preferred	Society consists of many different groups, each defined by the shared interests or values of its members Competition and conflict over resources are basic processes Distribution of power among groups with different interests determinative of societal functioning	Society consists of organizations which are uniformly overbearing, monotonic and overbureaucratic Organizations result in individual conformity and dehumanization Basic trend of social change is more of the same
What are its general images of the individual?	Normatively committed role occupants Information processors and problem-solvers Responsive to system-controlled rewards	Powerless to meet needs by himself or herself Interdependence and group membership required to satisfy needs False consciousness frequently prevents individual from satisfying his or her needs	Innately good—capable of love, joy, and creativity More emotional and intuitive than cognitive and rational Goodness is distorted and suppressed

Key Questions	*Professional-Technical*	*Political*	*Countercultural*
What are its diagnoses of contemporary society?	Society, as managed by and represented by legitimate officials, is basically all right, although adjustments are needed. Change is inevitable. It arises from developing technology, larger scales of production, and administrative complexity. Maintenance of old bureaucratic patterns prevent adaptation to change.	State has failed in some of its regulatory functions. Power is concentrated in relatively small number of persons or organizations. Oppressed see resource allocation as unfair and elites see it as just but difficult to maintain. Laws, norms, intelligence systems, and socialization are seen as maintaining elite control: the powerless see them as oppressing them, and elites see them as not being effective enough.	Individual is alienated—evaluated in terms of material possessions and ability to produce. Society's institutions are repressive: anti-humanistic, racist, sexist, etc. Institutions operate to destroy people, land, and natural resources.
What are its priorities with regard to change?	Professionals need to plan and manage functional adaptations to change. Ongoing, incremental planned change. Target of change is small groups, organizations, and social roles, attitudes and skills of individuals. Social planning at societal level. Create rational, problem-solving systems.	For oppressed it is altering consciousness and mobilization to achieve greater power and resources. For elites it is making their control more effective and more satisfying to exercise.	Individual change in self and life style, identity, and intimate relations. Life styles centered on individuality, openness, and full acceptance of and participation in a community. Alternative organizations based fully on humanistic values and new life styles.

(Bennis & al 1976:196,197)

ANNEXE I

STRATÉGIES DE CHANGEMENT

STRATEGIES DE CHANGEMENT

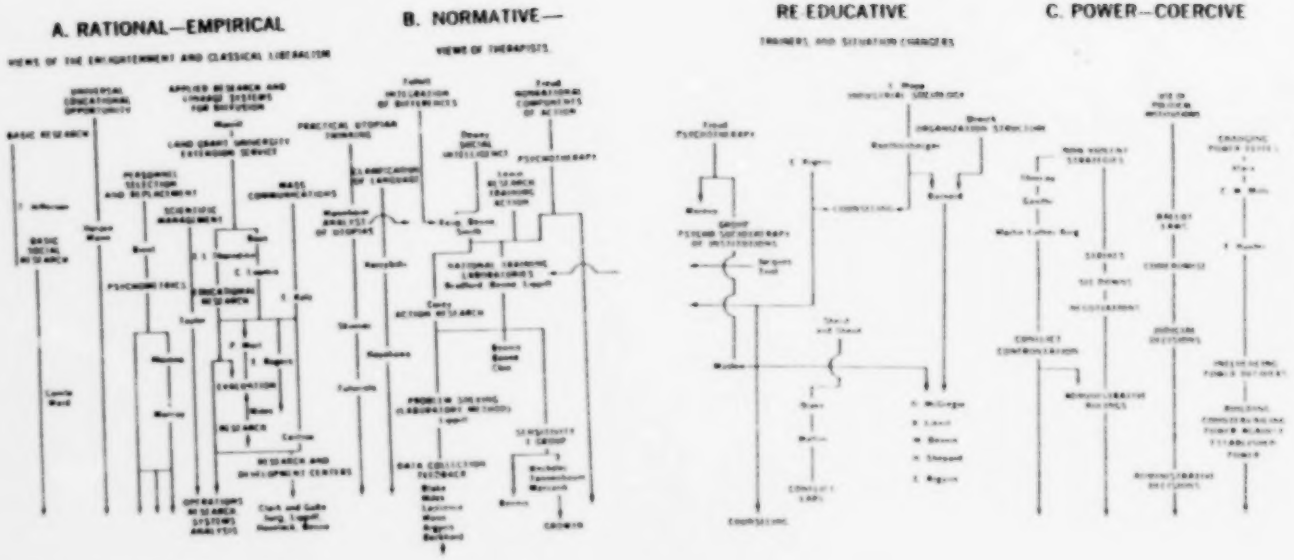


FIGURE 1 Strategies of Deliberate Changing

(Bennis & al 1976:44,45)

ANNEXE J

PRINCIPES DE CHANGEMENT

PRINCIPES DE CHANGEMENT

1. La mise en oeuvre du changement est un processus, et non un événement isolé. On s'illusionne quand on se représente la mise en oeuvre du changement comme étant la réalisation d'une tâche particulière, aussitôt oubliée, qui est suivie d'une autre tâche. La mise en oeuvre du changement est un processus progressif qui s'échelonne sur une certaine durée, généralement de deux ans ou plus pour les principales innovations; au cours de cette période, il faut continuellement tenir compte de l'ensemble des douze facteurs énumérés.

2. En cours de route, l'innovation subit diverses adaptations et se transforme. Cela peut être une bonne ou une mauvaise chose, selon l'adaptation et la solution recherchées, mais cela est inévitable. L'adaptation peut être une bonne chose si elle permet de mieux adapter l'innovation à la situation réelle, ou de mieux préciser ou autrement améliorer l'innovation.

3. La mise en oeuvre du changement est un processus de perfectionnement et de croissance. Il s'agit à la fois d'une expérience très personnelle et d'un phénomène social. Son caractère personnel lui vient de ce que c'est, en fin de compte, la personne responsable qui effectue le changement (dans son comportement et sa façon de penser). Son caractère social vient de ce que le changement personnel se produit dans le cadre d'un processus de socialisation.

4. La mise en oeuvre du changement est un processus de clarification permettant aux personnes et aux groupes de personnes de comprendre et de favoriser un changement qui est à l'origine d'un nouveau matériel, d'un nouveau comportement et d'une nouvelle façon de penser.

5. La mise en oeuvre du changement étant un processus de socialisation et de clarification, il s'ensuit que l'interaction et l'appui technique sont essentiels. Les possibilités constantes d'interaction professionnelle, d'aide mutuelle et d'appui extérieur sont nécessaires.

6. Un grand nombre d'obstacles d'ordre pratique gênent la mise en oeuvre du changement, ce qui n'est que naturel. La planification à l'échelon de l'école et du conseil scolaire est absolument nécessaire pour vaincre ces obstacles. L'adoption de stratégies systématiquement identifiées a un effet important dans la lutte contre ces obstacles.

7. Les plans d'action du conseil scolaire et de l'école doivent présenter plusieurs caractéristiques: a) ils doivent s'inspirer des principes énumérés ici; b) ils doivent systématiquement tenir compte des trois résultats (matériel, méthodes d'enseignement et valeurs) et des douze facteurs qui conditionnent la mise en oeuvre du changement en utilisant des stratégies coordonnées; c) ils doivent assurer un certain contrôle et recueillir l'information nécessaire au cours du procédé servant à évaluer le progrès accompli et à régler les problèmes qui se présentent. Aucun plan n'est parfait, mais tous les plans doivent comporter les caractéristiques ci-dessus.

8. L'élaboration et l'application d'un plan présentent elles aussi un problème de mise en oeuvre. A l'instar de toute innovation, un plan ne peut être imposé. Les personnes doivent apprendre à l'utiliser et à le modifier sur une certaine période de temps.

9. La réussite à cent pour cent est impossible, et n'est probablement pas souhaitable. Un plan est efficace si le processus de mise en oeuvre et les résultats obtenus constituent une amélioration pour un plus grand nombre de personnes que si la chose s'était faite autrement ou avait été laissée au hasard. Un autre signe d'efficacité est que le nouveau plan permet d'apporter beaucoup plus d'améliorations que le plan antérieur. L'efficacité d'un plan peut donc se mesurer en fonction des progrès accomplis par rapport aux méthodes utilisées précédemment, et non pas en se demandant si tous les problèmes ont été réglés, ce qui ne peut jamais se produire.

10. Le but ultime de la mise en oeuvre d'un programme n'est pas d'apporter telle ou telle innovation, mais de permettre aux conseils scolaires, aux écoles et aux personnes concernées de développer une certaine aptitude à faire face à tous les changements, mineurs ou importants. Il s'agit de faire en sorte que cette aptitude à mettre en oeuvre les changements soit de plus en plus normale et répandue. La mise en oeuvre de n'importe quelle innovation sera vraisemblablement de plus en plus facile au fur et à mesure que cette aptitude se consolidera.

Fullan M.G. & Park P.: La mise en oeuvre des programmes, 1981.

ANNEXE K

LETTRE DU DIRECTEUR RÉGIONAL

Ontario

Ministry of Education / Ministère de l'Éducation
Eastern Ontario Region / Région de l'est de l'Ontario

1580 Merivale Road
Nepean, Ontario
K2G 4B5
(613) 225-9210

1580, chemin Merivale
Nepean, Ontario
K2G 4B5
(613) 225-9210

Note/Réf.: 413

NOTE

AUX: Directeurs de l'éducation

DE: Jean J. Comtois

DATE: Le 17 janvier 1986 .

OBJET: Mise en oeuvre et suivi des programmes aux cycles primaire et moyen

---

Le réseau régional de l'éducation aux cycles primaire et moyen est en place et semble bien fonctionner. Le Comité de liaison pour les jeunes enfants de l'est de l'Ontario et le Comité consultatif régional de l'éducation aux cycles primaire et moyen sont membres du réseau. Les conseils ont nommé des surintendants et des personnes-ressources aux cycles primaire et moyen ainsi qu'au dépistage précoce et continu.

Des séminaires ont porté sur la formation des agents de formation (coaching) et l'enquête sur le cycle moyen. On prévoit tenir également des séminaires sur "La découverte partagée", "L'éducation dans les premières années du cycle primaire" et "le dépistage précoce et continu". Les directeurs et les surintendants de l'éducation ont eu l'occasion d'assister à la conférence de Fran Poleschuk sur les cycles primaire et moyen.

Le renouveau aux cycles primaire et moyen a déjà été amorcé par de nombreux conseils. Nous remercions, par exemple, le Conseil des écoles catholiques romaines de Carleton, le Conseil de Leeds et Grenville le Conseil de l'éducation de Frontenac et le Conseil scolaire d'Ottawa d'avoir bien voulu partager leurs travaux avec nous lors des séminaires qui ont eu lieu cet automne. Nous espérons avoir de nouveau l'occasion d'étudier vos diverses approches, de partager vos succès et de favoriser davantage la collaboration entre les conseils de la région.

.../2

Nous nous attendons à ce que tous les conseils entreprennent de renouveler les cycles primaire et moyen. Nous avons l'intention d'appuyer vos initiatives dans ce domaine. Nous vous demandons de bien vouloir nous faire parvenir d'ici le 23 mai 1986 un résumé du plan à court et à long terme que vous avez adopté ou adopterez. Il ne s'agit pas de présenter un plan détaillé mais plutôt des renseignements sur vos diverses approches. Vous pouvez compter sur nos services pour préparer votre plan et participer à la formation en cours d'emploi. Nous sommes prêts à vous aider également à élaborer une méthode de suivi pour identifier les programmes exemplaires et les méthodes efficaces de mise en oeuvre.

Au cours des prochains mois, les membres de l'équipe des cycles primaire et moyen rencontreront individuellement vos surintendants afin de leur présenter les nouveaux agents d'éducation qui ont été embauchés pour oeuvrer dans ce domaine. Cette rencontre permettra de discuter de vos plans et de créer ainsi des liens personnels. Le suivi commencera vers janvier 1987. Nous espérons ainsi suivre le progrès de votre mise en oeuvre et identifier les méthodes exemplaires.

Le directeur régional
de l'éducation,

Jean J. Comtois

ANNEXE L

CRITERES POUR LE CHOIX DES PRATICIENS-RESSOURCES

Critères en vue du choix des praticiens-ressources

LA PERSONNE DEVRAIT ÊTRE RECONNUE POUR:

- La qualité de sa pratique pédagogique

- La clarté et la précision de sa connaissance de la pédagogie ouverte

- La qualité et la précision de sa pensée pédagogique et la capacité de l'exposer clairement (communication)

- Cohérence évidente entre la pensée pédagogique et la pratique

- Sa souplesse et son adaptation

- Sa capacité de travailler en groupe

- Son autonomie et son initiative

- Son équilibre personnel et la nécessité de n'être pas en période de bouleversement dans sa vie personnelle et professionnelle

- La qualité des relations interpersonnelles qu'elle peut développer

- Sa capacité de changement de transformation personnelle et pédagogique

- Sa disponibilité pour travailler hors des heures de classe

- Sa capacité de prendre des risques

- Sa capacité de pensée critique

- Sa capacité d'observation et d'analyse

- Sa capacité d'offrir des rétroactions

- Sa capacité d'être prête à assumer la responsabilité de la formation des enseignant(e)s de sa famille-école

- La reconnaissance de ses qualités pédagogiques par ses pairs (son expertise)